12910
94-70476

Niveau(x) d'enseignement: 3 Numéro EDUQ : 9470476
Centre d'intérêt: 751

Talbot, Louise.

Influence de situations d'apprentissage sur la compréhension et l'utilisation des liens de cohésion textuelle en 4e année / par Louise Talbot. -- [Hull?] : L. Talbot, 1993.
175, [7] f. : ill. ; 28 cm.

Résumé: f. [iii-iv]. "Mémoire présenté à l'Université du Québec à Hull comme exigence partielle de la Maîtrise en éducation". Bibliogr.: f. [93]-96.

Vedette(s)-secondaire(s): Université du Québec à Hull

Descripteur(s): Français (Langue) * Ecriture * Composition * Habileté d'apprentissage * Compréhension * Matériel didactique * Méthode d'apprentissage * Stratégie pédagogique * Questionnaire * Primaire (Ordre d'enseignement)

Identificateur(s) de nom: Ecole Les Sittelles

Identificateur(s) de sujet: Cohésion textuelle

Ce mémoire vise à prouver que des moyens pédagogiques appropriés peuvent faciliter l'apprentissage de l'écriture particulièrement en ce qui a trait à la compréhension et à l'utilisation des éléments de cohésion textuelle. Il veut également vérifier si cet apprentissage est facilité par le niveau d'habileté initial du scripteur. La recherche-développement, effectuée auprès d'élèves de quatrième année de l'école Les Sittelles de la Commission scolaire Chaudière-Etchemin, comportait la production de matériel didactique basé sur des principes de psychologie cognitive, de linguistique, de psycholinguistique et de didactique. Les résultats obtenus se sont avérés satisfaisants et le matériel produit pourrait être intégré au programme régulier d'enseignement de l'écriture au deuxième cycle du primaire.

Type de document:

94-70476

UNIVERSITÉ DU QUÉBEC

MÉMOIRE

PRÉSENTÉ À

L'UNIVERSITÉ DU QUÉBEC À HULL

COMME EXIGENCE PARTIELLE

DE LA MAITRISE EN ÉDUCATION

par

LOUISE TALBOT

INFLUENCE DE SITUATIONS D'APPRENTISSAGE SUR LA COMPRÉHENSION ET L'UTILISATION DES LIENS DE COHÉSION TEXTUELLE EN 4e ANNÉE.

SEPTEMBRE 1993

Ce mémoire a été réalisé à l'Université du Québec à Hull dans le cadre du programme de Maîtrise en Éducation.

REMERCIEMENTS

Cette recherche n'aurait pas pu être réalisée sans de précieuses collaborations tout au long de son déroulement. Je remercie donc chaleureusement mon tuteur M. Jean-Yves Boyer et Mme Lorraine Savoie-Zajc pour la qualité de leur intervention didactique à mon égard ainsi que Mme Élise Amyot, analyste au décanat des études avancées et de la recherche à l'UQAH, pour sa contribution au traitement statistique des données obtenues. Je remercie aussi particulièrement mon conjoint Claude et mes enfants Anne-France et Jean-Michel pour leur précieux support (et leur patience) tout au long de ce mémoire.

RÉSUMÉ

Cette recherche avait pour but de vérifier dans un cadre quasi-expérimental, et auprès d'élèves de la 4e année du primaire, l'influence de situations d'apprentissage sur la compréhension et l'utilisation des liens de cohésion textuelle. Les liens de cohésion textuelle considérés ici, sont les liens de référence et de connexion. Cette recherche comportait donc la production de matériel didactique (situations d'apprentissage et d'évaluation) conçu aux fins de cette vérification. Le groupe expérimental (1 classe : 27 élèves) et le groupe-témoin (2 classes : 28 et 27 élèves) provenaient de l'école Les Sittelles de la Commission scolaire Chaudière-Etchemin.

Notre démarche de recherche voulait répondre à deux besoins particuliers : d'abord contribuer à combler le manque de matériel pédagogique permettant de développer les connaissances et les habiletés relatives à la cohésion textuelle, puis aider nos élèves à développer leurs stratégies d'apprentissage et d'objectivation dans ce domaine.

Le matériel pédagogique mis au point dans cette recherche est basé sur des principes de psychologie cognitive, de linguistique et de psycho-linguistique ainsi que de didactique. La psychologie cognitive nous a d'abord aidée à considérer globalement la production écrite sous l'angle d'un ensemble de processus mentaux. Nous avons pu alors développer notre modèle des processus d'écriture ainsi que les stratégies d'apprentissage qui peuvent y être reliées. La linguistique et la psycho-linguistique nous ont, quant à elles, aidée à clarifier les concepts de cohésion textuelle, de liens de référence et de connexion. La didactique nous a finalement permis d'énoncer les pratiques pédagogiques favorisant d'abord le développement des habiletés rédactionnelles générales, puis celles plus spécifiques de la cohésion textuelle.

Nos situations d'apprentissage des liens de référence et de

connexion ont été présentées en fonction de deux hypothèses : d'abord que le groupe expérimental s'améliorerait significativement plus que le groupe-témoin, puis que les élèves plus faibles du groupe expérimental bénéficieraient plus de ces situations d'apprentissage, leurs besoins étant plus grands.

Notre démarche de recherche ne nous a cependant pas permis de confirmer intégralement nos deux hypothèses car certaines augmentations de moyenne du groupe expérimental n'étaient pas significatives. Notre première hypothèse fut confirmée pour les parties A, C et D de notre questionnaire de compréhension des liens de référence et de connexion ainsi que pour l'item V-R des projets d'écriture (variété des structures de phrases et absence de répétition) reliés à l'utilisation de ces liens. Notre deuxième hypothèse ne fut cependant pas confirmée.

Nous sommes toutefois satisfaite des résultats obtenus car nous considérons que le matériel pédagogique mis au point selon les principes de notre cadre théorique, a répondu en grande partie aux besoins déjà mentionnés. Nous sommes aussi convaincue que la plus grande partie de ce matériel aurait même avantage à être intégré au programme régulier des habiletés d'écriture au 2e cycle du primaire.

TABLE DES MATIÈRES

	Page
REMERCIEMENTS	ii
RÉSUMÉ	iii
TABLE DES MATIERES	v
LISTE DES TABLEAUX	viii
LISTE DES FIGURES	ix
INTRODUCTION	1
1. LA PROBLÉMATIQUE	2
2. L'OBJECTIF DE RECHERCHE	11
3. LE CADRE THÉORIQUE	12
3.1 Perspective générale	12
3.2 Aspects cognitifs des habiletés rédactionnelles	13
3.2.1 Modèle du processus global d'écriture	17
3.2.2 Stratégies d'apprentissage reliées au processus global d'écriture	23
3.3 Aspects linguistiques et psycho-linguistiques des habiletés rédactionnelles	26
3.3.1 Perspective générale	26
3.3.2 Concepts de cohérence et de cohésion textuelle	28
3.3.3 Les liens de référence et de connexion	33
3.3.4 Tableau des liens de cohésion textuelle	35
3.4 Aspects pédagogiques des habiletés rédactionnelles	37
3.4.1 Perspective générale	37
3.4.2 Pratiques pédagogiques générales favorisant le développement des habiletés rédactionnelles	38
3.4.3 Aspects pédagogiques de la cohésion textuelle	44

Page

4. LA MÉTHODOLOGIE 52

4.1 La pré-enquête 52

4.2 Hypothèses de recherche 53

4.3 Les étapes et le calendrier de la recherche 54

4.4 Les situations d'évaluation des liens de référence et de connexion 56

4.4.1 Buts et procédures méthodologiques 56
4.4.2 Modalités de correction et d'analyse 57

4.5 Critères d'élaboration des situations d'évaluation 58

4.5.1 Le questionnaire de compréhension des liens de référence et de connexion 58
4.5.2 Les quatre projets d'écriture 64

4.6 Les situations d'apprentissage des liens de référence et de connexion 65

4.6.1 Critères d'élaboration 65

5. L'ANALYSE DES RÉSULTATS 67

5.1 Résultats aux questionnaires en fonction des hypothèses 68

5.1.1 Influence de l'intervention pédagogique globale sur le groupe expérimental 70
5.1.2 Influence de l'intervention pédagogique sur les élèves de différents niveaux d'habileté 72

5.2 Résultats aux projets d'écriture en fonction des hypothèses 74

5.2.1 Influence de l'intervention pédagogique globale sur le groupe expérimental 75
5.2.2 Influence de l'intervention pédagogique sur les élèves de différents niveaux d'habileté 77

5.3 Analyse et interprétation des résultats relatifs aux contenus des épreuves 79

5.3.1 Le questionnaire : partie A 79
5.3.2 Le questionnaire : partie B 81
5.3.3 Le questionnaire : partie C 82

Page

5.3.4 Le questionnaire : partie D 83
5.3.5 Les projets d'écriture 84

CONCLUSION 89

BIBLIOGRAPHIE 93

APPENDICES 97

1. Questionnaire de compréhension des liens de référence et de connexion 98
2. Projet d'écriture (texte 1) 108
3. Projet d'écriture (texte 2) 113
4. Projet d'écriture (texte 3) 115
5. Projet d'écriture (texte 4) 118
6. Situations d'apprentissage des liens de référence 120
7. Situations d'apprentissage des liens de connexion 143
8. Situations d'objectivation des textes pré-expérimentaux 1 et 2 156
9. Tableau 7 (Résultats détaillés des parties A et B du questionnaire) 177
   Tableau 8 (Résultats détaillés des parties C et D du questionnaire) 178
10. Tableau 9a (Résultats détaillés des projets d'écriture du groupe expérimental) 180
    Tableaux 9b et 9c (Résultats détaillés des projets d'écriture du groupe-témoin) 181

LISTE DES TABLEAUX

Tableau — Page

1. Influence des variables indépendantes (groupe, habileté, temps) sur les résultats aux quatre parties du questionnaire : probabilités de signification 69

2. Moyennes et variation des moyennes des groupes aux quatre parties du questionnaire de compréhension des liens de référence et de connexion 70

3. Variations des moyennes des résultats en fonction du niveau d'habileté des élèves au questionnaire de compréhension des liens de référence et de connexion 72

4. Influence des variables indépendantes (groupe, habileté, temps) sur les résultats aux projets d'écriture : probabilité de signification 74

5. Moyennes et variation des moyennes des groupes aux items reliés à l'utilisation des liens de référence et de connexion ... 75

6. Variations des moyennes des résultats en fonction du niveau d'habileté des élèves aux items reliés à l'utilisation des liens de référence et de connexion 77

7. Résultats détaillés des parties A et B du questionnaire 177

8. Résultats détaillés des parties C et D du questionnaire 178

9a. Résultats détaillés des projets d'écriture du groupe expérimental 180

9b, 9c. Résultats détaillés des projets d'écriture du groupe-témoin... 181-182

LISTE DES FIGURES

Figure — Page

A. Modèle du processus global d'écriture 21

1. Comparaison des moyennes des groupes aux 4 parties du questionnaire de compréhension des liens de référence et de connexion 71

2. Variation des moyennes des résultats au questionnaire en fonction du niveau d'habileté des élèves 73

3. Comparaison des moyennes des groupes dans les projets d'écriture aux items reliés à l'utilisation des liens de référence et de connexion 76

4. Variation des moyennes aux items des productions écrites reliés à l'utilisation des liens de référence et de connexion en fonction du niveau d'habileté des élèves 78

INTRODUCTION

Notre recherche aura pour but de vérifier dans un cadre quasi-expérimental, l'influence de situations d'apprentissage sur la compréhension et l'utilisation des liens de cohésion textuelle auprès d'élèves de la 4e année du primaire. Cette recherche-développement comportera donc la production de matériel didactique (situations d'apprentissage et d'évaluation) conçu aux fins de cette vérification. Notre recherche tentera ainsi répondre à deux besoins particuliers: d'abord combler le manque de matériel pédagogique permettant de développer les connaissances et les habiletés relatives à la cohésion textuelle, puis aider nos élèves à développer leurs stratégies d'apprentissage et d'objectivation à ce sujet.

1. PROBLÉMATIQUE DE RECHERCHE

Nous sommes dans l'enseignement depuis plus de dix ans déjà et nous constatons année après année, que les problèmes majeurs en composition sont surtout des problèmes reliés à l'organisation de la phrase et du texte. Le rapport d'analyse du ministère de l'Éducation concernant les performances rédactionnelles des élèves québécois de 6e année, à l'épreuve de juin 1991, confirme cette faiblesse, spécialement en ce qui concerne la structure des phrases. Voici à mon avis, les quatre principales sources d'explication qui permettent de cerner l'ensemble de cette problématique en écriture.

1. La complexité de l'acte d'écrire

Tout d'abord, disons qu'apprendre à composer, dans la majorité des langues, est un apprentissage plus complexe que celui d'apprendre à parler. En effet, le langage oral s'appuie sur un contexte situationnel déjà créé que la mimique et le geste peuvent aider, alors que dans le langage écrit, tout le contexte doit être créé ou explicité par la même personne, le scripteur. L'écrit exige donc plus de précision, plus d'explicitation, plus d'organisation pour rejoindre le lecteur.

Il ne faut alors pas s'étonner que la réalité vécue en classe à ce sujet depuis nombre de générations, exprime cette difficulté. Il ne suffit pas de dire que les bons résultats dans ce domaine ne dépendent que du talent et de l'inspiration individuels ou encore, que des capacités de transfert du bon lecteur. Le problème est plus complexe.

Nous devons dire qu'à l'heure actuelle, c'est dans l'enseignement de connaissances et d'habiletés relatives à l'organisation de la phrase et du texte qu'un professeur de français peut se sentir le plus démuni. Si l'enseignement du code lexical et grammatical peut se faire graduellement, progressivement et sans équivoque au cours des années scolaires, il n'en est pas de même pour l'enseignement des habiletés reliées à l'organisation de la phrase et du texte. En effet, ces habiletés relativement abstraites et complexes ne font pas encore l'objet d'un code précis et non ambigu. C'est ainsi que les commentaires de «belles phrases complètes et variées», de «verbes vivants», de «beau texte cohérent, bien composé», restent longtemps confus dans la tête des élèves. Alors, comment développer chez des groupes de scripteurs de compétences variées, ces habiletés complexes qui demandent une bonne dose de généralisation et d'abstraction? Comment aussi aider les scripteurs à transposer leurs idées, leurs images en mots et à gérer leur travail global de composition?

2. Le manque de moyens pédagogiques pour développer les connaissances et les habiletés de cohésion textuelle

A la complexité de l'acte d'écrire, s'ajoute le fait que les outils pédagogiques n'en sont qu'au stade du balbutiement dans ce domaine. Précisons d'abord que le Guide pédagogique du 2e cycle du primaire en écriture (1982, p.118), qui accompagne le Programme de Français du primaire (1981) du ministère de l'Éducation demeure vague concernant, par exemple, le développement d'habiletés syntaxiques au niveau de la phrase. Il ne traite qu'à deux endroits de la didactique du sujet. La même remarque s'applique aussi au développement des habiletés relatives au texte.

Cette absence d'explicitation dans les documents officiels nous amène à poser la question suivante : Comment contribuer à la réflexion sur la didactique des habiletés d'organisation de la phrase et du texte, surtout en ce qui peut concerner plus précisément les éléments marqueurs de cohésion textuelle comme les liens de références et de connexion?

Dans un grand effort pour cerner la problématique du français écrit, le ministère de l'Éducation du Québec (MEQ) a publié en 1987, un fascicule présentant les éléments et critères de correction des textes écrits et précisant leur pondération lors d'évaluation sommative pour chaque niveau d'enseignement du primaire. L'utilité

et la pertinence de ce document sont indiscutables car il permet de clarifier et de normaliser le langage pédagogique en écriture. Ce guide du développement de l'habileté à écrire (1987) n'explicite cependant pas les pratiques pédagogiques qui conviendraient à ces éléments. On y mentionne seulement que tous les éléments identifiés auront avantage à être travaillés séparément. Il s'agit là d'une pratique courante pour les éléments du code lexical et grammatical mais quels genres de situations d'apprentissage peuvent convenir au développement des marqueurs de cohésion que sont les référents et les connecteurs?

Depuis ce temps, on a presque uniquement perfectionné les enseignants sur la connaissance des critères de correction des textes et sur l'utilisation des grilles d'évaluation formatives et sommatives. Ce qui a maintenant pour résultat, que nous, enseignants, sommes devenus d'habiles compilateurs manipulant des grilles de résultats ultra-perfectionnées sans pour autant être de meilleurs pédagogues, capables de résoudre les problèmes d'écriture détectés. Il serait donc temps à mon avis, de nous parler d'approches et de moyens pédagogiques pour aider à développer ces habiletés de composition chez nos élèves.

Le manque de moyens pédagogiques de développement de ces habiletés pouvant servir de référence commune, rend aussi plus difficile le suivi et la coordination entre les divers niveaux

d'enseignement primaire. Les enseignants éprouvent de plus, des difficultés à échanger sur leurs stratégies pédagogiques. Ainsi lors de congrès ou de journées de perfectionnement, les enseignants sortent souvent déçus ou encore restent sur leur appétit de ne recevoir que des comptes-rendus d'expérience ou que des éléments disparates de recette sans perspective globale. Le Rapport de synthèse sur la consultation du MEQ (1991, p.24) auprès des organismes éducatifs, conclut d'ailleurs au besoin urgent de fournir aux enseignants(es), un soutien pédagogique (guides et outils) ainsi que du perfectionnement axés sur la pratique et sur le transfert des connaissances en écriture.

Les plus affectés par le manque de moyens ou de matériel pédagogique concernant le développement de ces habiletés fondamentales, demeurent sans contredit, les élèves. Cette situation rend plus difficile pour eux la compréhension et l'acquisition d'éléments ou de concepts comme l'emploi de mots-liens (connecteurs) dans la phrase et entre les phrases, la variété et la richesse des structures de phrases, l'évitement de répétitions par l'emploi des référents, pour ne nommer que ceux-ci. L'élève a donc du mal à comprendre les critères d'évaluation de ses textes et surtout, à comprendre ce qu'on attend de lui. Cela provoque souvent chez l'élève en difficulté et chez celui qui est peu intéressé ou qui ressent peu le besoin d'écrire, une baisse de motivation au départ et une baisse de performance par la suite.

Apprendre à composer, nous l'avons bien dit, c'est développer une habileté complexe. C'est bien plus que d'apprendre à appliquer sa grammaire et ses mots de vocabulaire correctement. Malheureusement, dans plusieurs salles de classe du Québec, apprendre à écrire se résume à cela. Le manque de moyens bien pensés, concrets et efficaces concernant le développement des principales habiletés d'écriture rend la tâche du pédagogue beaucoup plus ardue. Ainsi, des habiletés fondamentales comme «choisir ses Informations et son vocabulaire», «organiser son texte et sa phrase», sont souvent négligées au profit d'autres habiletés mieux définies comme l'apprentissage du code lexical et grammatical.

Un bon pas vient cependant d'être franchi dans certaines commissions scolaires (La Jeune Lorette et Chaudière-Etchemins), où l'on a bâti certains outils à l'intention des enseignants pour permettre de clarifier les notions et d'orienter les interventions relatives à l'organisation du texte et de la phrase. Ainsi, présenté dans le Référentiel en français (1991) de la Commission Scolaire Chaudière-Etchemins, le Tableau-synthèse modifié des exigences minimales de 1re à 6e année, reprend les critères d'évaluation du MÉQ et précise leur progression par niveau scolaire. Ces efforts devront cependant être complétés afin d'y ajouter de façon plus détaillée les interventions pédagogiques appropriées à chaque notion.

3. La difficulté de rentabiliser les processus d'apprentissage d'objectivation en composition

Un autre aspect de la problématique du français écrit relève du facteur «temps». Le programme de français du MEQ recommande aux enseignants de planifier beaucoup de situations de communication écrite car c'est dans la pratique qu'on acquiert savoir et savoir-faire. Cependant, on observe dans la pratique réelle que les élèves du primaire écrivent beaucoup, c'est-à-dire font beaucoup d'exercices grammaticaux, mais composent peu parce qu'un projet d'écriture valable nécessite beaucoup de temps de classe, même s'il est réalisé dans une perspective d'intégration des objectifs de matières. Que ce soit au niveau des savoirs, des savoir-faire ou des savoir-être entourant la tâche, le temps total consacré au projet d'écriture est énorme. Composer est long et laborieux pour l'élève mais l'évaluation du produit l'est tout autant, sinon plus pour l'enseignant. On remarque en ce domaine, l'importance du cheminement formatif individualisé. Réduire la phase essentielle de l'objectivation individuelle et collective, ne rendrait service ni à l'enseignant ni à l'élève en n'améliorant pas le produit suivant.

Chaque situation d'écriture complète implique beaucoup de temps de classe. Qu'on pense entre autres, à la préparation du thème, à l'explication de la tâche et des notions spécifiques qu'on veut développer et à l'évaluation formative de chaque texte. Hélas, en

l'absence de matériel pédagogique adéquat, chacune de ces phases, y compris celles de sélection, de planification d'activités d'apprentissage et d'objectivation individuelle et collective, prend beaucoup plus de temps et est souvent moins efficace, malheureusement. Comment alors, favoriser et rentabiliser le processus d'enseignement et d'objectivation des habiletés rédactionnelles?

4. La baisse sociale du niveau de langue, surtout au niveau des habiletés d'organisation de la phrase et du discours

Ce quatrième aspect de notre problématique est le dernier mais non le moindre. Il est surtout d'ordre sociologique mais il a de grandes répercussions au niveau de la pédagogie du langage en général : d'abord au niveau de la syntaxe de la phrase, puis au niveau du texte . Voici pourquoi : la syntaxe étant l'étude des règles qui président à l'ordre des mots, à leurs relations, à leurs fonctions ainsi qu'à la construction des phrases dans une langue, il nous est permis de croire que les habiletés syntaxiques à l'oral ou à l'écrit, ne sont pas sans rapport avec l'articulation de la pensée. Cependant, dans plusieurs pays industrialisés dont le nôtre, on remarque un certain relâchement des structures du langage oral qui affecte même les médias d'information. C'est ce que nous appellerions le syndrome du «t'sé veux dire» où l'on tente de résumer tout le contenu d'un

message par une courte locution ou une onomatopée. Il n'est alors pas surprenant que nos jeunes aient de la difficulté à utiliser des phrases correctes, complètes et variées et ensuite à articuler autant leur pensée orale qu'écrite. Cet état de fait augmente sans contredit la difficulté de l'école à compenser le manque de bons modèles langagiers et à développer des habiletés syntaxiques correctes autant à l'oral qu'à l'écrit. Comment alors, à l'école, valoriser les habiletés langagières et mieux les développer, aussi bien au niveau de la phrase que du texte?

2. OBJECTIF DE RECHERCHE

Pour chercher à répondre au besoin que nous venons tout juste d'exposer, nous avons tenté de vérifier l'influence de situations d'apprentissage sur la compréhension et l'utilisation des liens de cohésion textuelle au niveau de la 4e année du primaire.

Par situations d'apprentissage, nous entendons l'ensemble des moyens qui ont été employés pour motiver l'élève et lui enseigner les liens de cohésion textuelle. Ces moyens comprennent des interventions pédagogiques et du matériel didactique qui a été conçu à cette fin.

Nous voulions ici prouver que des moyens pédagogiques éclairés par l'expérience et le recours à des modèles théoriques appropriés peuvent faciliter et accélérer l'apprentissage de l'écriture de la plupart des scripteurs, plus spécialement en ce qui concerne la compréhension et l'utilisation des éléments de cohésion textuelle. Nous voulions aussi savoir si cet apprentissage était facilité ou non par le niveau d'habileté initial du scripteur.

Nous avons donc entrepris une recherche-développement comportant la production de matériel didactique (au sens large) avec vérification dans un cadre quasi-expérimental.

3. CADRE THÉORIQUE

3.1 Perspective générale

Cette problématique du développement de connaissances et d'habiletés relatives à la cohésion textuelle, nous a amenée à chercher des éléments de solution du côté de la psychologie cognitive, de la linguistique et de la pédagogie.

D'abord, la psychologie cognitive nous a aidé à considérer les étapes d'une production de texte, sous l'angle d'un ensemble de processus mentaux. Elle nous a servi à faire la lumière sur les méthodes et sur les stratégies mentales généralement employées durant une composition. Cela a contribué à mieux nous faire comprendre les difficultés éprouvées par les scripteurs. À ce sujet, Marlene Scardamalia et Carl Bereiter (1987), Michel Fayol (1986) et surtout Linda Flower (1989), sont les auteurs qui ont guidé plus particulièrement notre recherche.

Puis, la linguistique nous a fourni des informations sur les éléments du langage, plus précisément sur la nature des éléments de cohésion textuelle et leurs taxonomies. Sur cet aspect linguistique, nous avons consulté surtout les auteurs suivants : Halliday et Hasan (1976), Irwin Weiser (1988), Gary Sloan (1988), Pulver (1986), Baumann et Stevenson (1986).

Finalement, la pédagogie générale et plus spécifiquement la didactique du français écrit, nous a permis de mieux comprendre les moyens d'influencer le cheminement formatif du scripteur ainsi que les processus d'apprentissage et d'objectivation. La pédagogie nous a aussi aidé à réfléchir aux interventions pédagogiques appropriées à chaque niveau du processus de rédaction et plus spécifiquement au niveau des liens de cohésion textuelle. Nous nous sommes surtout appuyée pour cet aspect pédagogique sur des auteurs comme Kathleen Cotton (1988), Nancy B. Hyslop (1990), Jocelyne Giasson (1990), Claudine Fabre (1990), Jacques Tardif (1992), Liliane Rocheleau et Benoît Harvey (1985).

3.2 Aspects cognitifs des habiletés rédactionnelles :

Depuis deux décennies déjà, la psychologie cognitive s'est intégrée dans de nombreux aspects de la pédagogie, contribuant ainsi à la clarification et à la définition de plusieurs concepts reliés de près ou de loin à l'apprentissage. Qu'on pense aux concepts de styles d'apprentissage, d'objectivation, de visualisation ou de représentation de la tâche ou encore de processus d'apprentissage.

Comme le souligne Tardif (1992), la pédagogie cognitive appliquée à l'éducation veut développer chez l'élève la capacité «d'apprendre à apprendre». C'est ainsi que par des tâches

signifiantes, l'élève devra développer des stratégies mentales adéquates, qui seront transférables, pour élaborer une démarche de résolution de ces tâches ou problèmes.

La psychologie cognitive a eu un effet quasi direct sur la didactique des mathématiques, du moins au primaire. Les concepts de démarche de résolution de problèmes réels, de développement ou de gestion de stratégies d'apprentissage y sont plus facilement applicables.

Plus près de nous, dans le domaine de l'écriture, Linda Flower (1989) adopte aussi cette approche cognitiviste aux tâches de composition. Dans son livre «Problems Solving Strategies for Writing», elle traite de tout ce qui concerne ou entoure l'acte d'écrire, du projet jusqu'à sa réalisation finale. Elle propose des stratégies et des moyens pour améliorer le processus de composition lui-même, des stratégies d'adaptation de l'écriture aux besoins du lecteur et finalement, des stratégies pour évaluer et «éditer» un texte.

Elle considère un projet d'écriture comme une démarche de résolution de problèmes. Elle égratigne au passage les mythes concernant le talent et l'inspiration. Ainsi, s'il est vrai que ceux-ci peuvent favoriser un scripteur, l'acte d'écrire est d'abord et avant tout une suite de processus mentaux ou d'habiletés mentales

dirigées en fonction d'un but précis. Ces processus mentaux sont les mêmes que l'on utilise dans la vie de tous les jours, que ce soit pour planifier une réunion ou un voyage, ou encore pour rénover une maison. Les niveaux de complexité des habiletés mentales requis sont les mêmes; ce n'est que le type de produit fini qui sera différent.

Vu sous l'angle de Flower, la pédagogie de l'écriture est possible et des plus pertinentes : certains processus cognitifs en écriture étant communs à tous, un vaste répertoire de stratégies peut être développé par tout scripteur qu'il soit doué ou non, inspiré ou non au départ. Une prise de conscience des habiletés et processus mentaux, des stratégies et des principes sous-jacents à l'écriture facilitera grandement l'exécution du projet d'écriture dans son ensemble. Ainsi, il ne restera au scripteur qu'à choisir sa propre façon de conduire ses processus.

Mais en fait, quels processus cognitifs retrouvons-nous lors d'un projet d'écriture? On y retrouve la planification, la clarification de buts, la production, le développement, la sélection, le regroupement et l'organisation d'idées, de l'évaluation et du jugement d'un texte d'essai. Après avoir diagnostiqué les erreurs, on replanifiera des stratégies et des moyens pour les corriger. Si le scripteur manque d'idées à développer ou s'aperçoit qu'il a dévié de son plan ou que son argumentation est faible, il peut revenir pour repenser à son but,

réexplorer le sujet, réorganiser les idées trouvées ou les réécrire plus précisément en fonction du lecteur.

Composer est donc un processus non linéaire, mais plutôt récursif car on revient au besoin aux étapes précédentes et la nouvelle réflexion peut améliorer l'ancienne. On peut ainsi comparer l'ensemble du travail à une spirale évoluant de l'intérieur vers l'extérieur, augmentant sa portée au fil de son cheminement réflexif. Considérer l'écriture comme une démarche de résolution de problèmes, aide donc à mieux définir chaque étape et à avoir une meilleure vue d'ensemble pour ensuite, mieux intervenir sur chaque étape.

Mais pourquoi encore, tenter d'améliorer l'enseignement de l'écriture en se référant aux variables cognitives du processus d'écriture? Selon Cotton (1988) l'approche orientée sur le processus est plus conforme à la nature de l'acte d'écrire et plus centrée sur les idées et le contenu et offre des pistes valables d'objectivation, clé d'une vraie croissance scripturale. Cotton cite entre autres la recherche de Glatthorn (1981), qui conclut que passer beaucoup de temps à composer ou réaliser un plus grand nombre de tâches écrites, ne garantit pas nécessairement le développement de l'habileté à composer. On garantit plutôt ce développement lorsqu'on met l'accent sur les étapes du processus global et qu'on instruit les élèves de façon spécifique en fonction de chacune de ces étapes ou

en fonction des habiletés précises que l'on veut développer. C'est pourquoi dans cette recherche nous avons d'abord mis au point notre modèle du processus global d'écriture, adapté de celui de Hayes et Flower (1983) pour guider nos interventions pédagogiques lors de la phase quasi-expérimentale de notre recherche.

3.2.1 Modèle du processus global d'écriture

Plusieurs recherches se sont concentrées sur les aspects cognitifs de la composition. Dans leur article «Levels of inquiry in writing research» (1983), Carl Bereiter et Marlene Scardamalia, mentionnent que même si la recherche dans le domaine de l'écriture est jeune et encore relativement peu explorée, elle doit être vue comme un tout. Ils affirment qu'on peut enquêter à un certain niveau du processus d'écriture, mais qu'on ne doit pas perdre de vue l'aspect global et intégré de ce domaine de recherche. Ces deux auteurs nous parlent en particulier, d'une méthode de recherche propre à l'écriture appelée «process description» et qui vise à découvrir les pensées du scripteur, ses stratégies et les difficultés qu'il rencontre. Cette méthode peut utiliser soit l'interview, soit l'enregistrement sur vidéo en situation d'écriture, au cours desquels le scripteur raconte ce qu'il fait pendant ou après la situation d'écriture. A ceci, dans leur article «Uncovering cognitive processes in writing: an introduction to protocol analysis», Linda Flower et

John Hayes (1983) ajoutent la méthode des «Retrospective Reports», dans laquelle on demande aux scripteurs d'expliquer après l'expérience, comment ils ont réalisé la tâche d'après un certain canevas d'analyse.

On peut facilement voir l'intérêt que peut susciter une adaptation de ces méthodes ou d'une partie de ces méthodes et ce, autant pour l'enseignement que pour la recherche. En effet, on peut développer certains de ces moyens en vue de structurer par exemple une démarche pédagogique d'objectivation. Celle-ci étant le facteur-clé de l'évolution globale en écriture, que ce soit au niveau de la planification, au niveau de la mise en mots ou encore au niveau de la révision du texte. Par exemple, si l'enseignant questionne et guide la réflexion des scripteurs en leur permettant de raconter seuls ou en groupe «l'histoire» de leur composition, ou encore quand ils ont eu des difficultés ou des «éclairs de génie», cela concrétisera leur concept de certaines notions d'écriture, guidera l'intervention pédagogique ultérieure ainsi que la découverte de stratégies d'apprentissage par les élèves. L'utilisation du rapport rétrospectif ou de la méthode «description du processus» lors de l'étape d'objectivation, demandera cependant à l'enseignant, de bien sélectionner et clarifier les objectifs visés, d'établir des priorités et une progression réaliste d'après une liste des besoins des scripteurs.

Même si Hayes et Flower (id., 1983) considèrent que les méthodes qui se concentrent sur l'analyse des produits finis (les textes) nous renseignent moins sur les processus cognitifs du scripteur, nous pensons qu'elles sont plus accessibles aux enseignants car elles sont plus proches des possibilités et des situations réelles d'enseignement en salle de classe. Elles sont d'une grande utilité pour analyser par exemple l'effet de l'enseignement de certaines stratégies ou de certaines connaissances, habiletés ou procédures. John Hayes et Linda Flower (1983) se sont intéressés à découvrir les processus cognitifs de l'acte d'écrire car ils croient que ce type de recherche peut ouvrir une fenêtre plus large sur le savoir dans le domaine de l'écriture. Leur article (id.) fait aussi état d'une méthode d'analyse propre à l'acte d'écrire. Leur théorie sur la nature de l'acte d'écrire se compose de quatre concepts-clés, qui sont :

1. L'écriture se compose de différents processus cognitifs distincts.
2. Les processus d'écriture sont fortement reliés.
3. L'écriture est orientée selon des buts précis et variés.
4. Écrire stimule la découverte de nouveaux buts.

Ces quatre concepts leur ont servi à bâtir un modèle de description de l'ensemble des processus cognitifs en écriture. Leur schéma «Structure of the Writing model» (1983), s'articule autour de trois composantes. Dans ce modèle, la composante «Task Environment» concerne toutes les exigences entourant la tâche d'écriture à produire, que ce soit le thème, le genre de lecteur visé

ou le mode de présentation demandé et tient aussi compte du genre de texte produit par le sujet jusqu'à maintenant. Leur seconde composante, «Writer's long-term memory», s'articule autour du niveau d'habileté du scripteur, de ses connaissances spécifiques en composition ou son expérience, et son niveau de connaissances du thème d'écriture. Finalement, la composante «Writing Processes», concerne plus spécifiquement les processus cognitifs formels d'écriture comme la production d'idées, la planification, la traduction des idées en mots, l'organisation du texte ou encore, la révision. Quant à nous, pour les fins de cette recherche, nous nommerons cette composante processus de mise en mots.

Voici maintenant notre adaptation du modèle conceptuel de Hayes et Flower qui reprend l'essentiel de ces trois composantes mais en les simplifiant. Ce modèle servira donc de canevas de base à notre pédagogie de l'écriture en général, et plus spécifiquement à notre intervention didactique sur les liens de cohésion textuelle.

Figure A

Modèle du processus global d'écriture

Ce modèle nous permet donc de voir que les difficultés de l'élève peuvent être multiples et se situer à différents niveaux du processus global d'écriture. En effet, lorsque nous considérons tous les aspects cognitifs des habiletés rédactionnelles, nous avons tôt fait de constater que l'élève doit faire face à beaucoup de difficultés en même temps lorsqu'il compose : il doit arriver à structurer, adapter et gérer un ensemble de sous-tâches et de processus présents à chaque projet d'écriture.

On remarque aussi que les composantes et sous-composantes sont organisées, orientées et fortement reliées. Ceci pourra permettre de bien cerner les problèmes rédactionnels et d'apporter les interventions pédagogiques appropriées, qui pourront se faire à tous les niveaux du processus : avant, pendant ou après chacun, selon la nature des difficultés du scripteur.

Cependant, nos interventions pédagogiques destinées à favoriser l'apprentissage des liens de référence et de connexion se situeront surtout au niveau du processus de mise en mots et du processus d'enseignement/objectivation. Notre modèle facilitera la mise au point de stratégies d'apprentissage pouvant être associées à chacune des étapes du processus et plus spécifiquement, aux deux niveaux qui nous préoccupent.

3.2.2 Stratégies d'apprentissage reliées au processus global d'écriture

Voici maintenant les stratégies d'apprentissage que nous avons adaptées à notre modèle du processus d'écriture et à notre clientèle de scripteurs du 2e cycle du primaire. Ces stratégies s'inspirent du livre de Linda Flower, «Problem-Solving Strategies for Writing» (1989).

STRATÉGIES D'APPRENTISSAGE DU PROCESSUS GLOBAL D'ÉCRITURE

1. PROCESSUS DE PLANIFICATION :

1.A. Exploration du problème ou de la tâche :

Stratégies : Je m'explique la tâche, je m'en fais une image. Je trouve ce qui sera important à communiquer. Je définis des buts pour moi et pour mes lecteurs.

1.B. Mise au point d'un plan :

Stratégies : Je note mes idées importantes à mesure qu'elles se présentent, je les classe et je les repense au besoin. Ces idées me servent de plan. Je présente tôt en début de texte mon plan au lecteur. Ce sera pour moi et pour lui, comme une carte routière qui aidera au cheminement de mon texte. Cela m'aidera aussi à développer mon sujet et à rester cohérent.

2. PROCESSUS DE MISE EN MOTS :

2.A. Traduction des idées en phrases :

Stratégies : Je compose mes phrases comme si j'expliquais ou discutais avec mon lecteur. Je clarifie au besoin une idée en disant : «Ce que je veux vraiment dire, c'est ..."» Je laisse reposer une idée imprécise en travaillant à d'autres. Si

je manque d'idées, je fais une «tempête d'idées». Je choisis les meilleures et je les réorganise dans un diagramme de l'arbre pour mieux voir l'ensemble de mon travail.

2.B. Pour avoir des phrases logiques, concises et signifiantes, je peux employer quelques-uns de ces trucs :

1. J'identifie les idées importantes ou les mots-clés qui seront dans la ou les phrases.
2. Je compose des phrases les plus concrètes possible autour de ces mots-clé
3. Je concentre le sens de mes phrases autour des groupes les plus importants : le groupe-sujet et le groupe-verbe. Puis je soigne l'effet du groupe-complément.
4. Je transforme les négations dans les groupes-verbes. Je n'en garde qu'un minimum car elles prennent plus de temps à être comprises par le lecteur.
5. Je fais agir le plus souvent possible les acteurs ou les sujets en employant la voix active.
6. Je choisis des verbes expressifs. Je remplace autant que possible les verbes avoir et être ainsi que les «il y a, il y avait, il y aura...».
7. Pour un style plus vivant, je peux transformer certains noms communs abstraits en verbes (ex. : le partage d'un gâteau : partager un gâteau, la suppression d'une activité : supprimer une activité).
8. J'élimine les mots superflus pour garder mes phrases simples et claires pour mes lecteurs. Si mes phrases sont très longues, je les sépare en plusieurs phrases plus courtes.
9. Je ponctue adéquatement mes phrases d'après le rythme des groupes de mots et des mots-liens.
10. J'utilise des connecteurs pour bien relier mes idées et guider mon lecteur dans le cheminement de mes idées (ex. : liens temporels entre les idées : aussitôt que, pendant que, par la suite, etc.)
11. J'utilise des référents adéquats pour éviter les répétitions et pour apporter certaines précisions dans mon texte.

3. PROCESSUS DE RÉVISION ET D'ÉDITION :

3.1 Révision globale :

Stratégies : Je relis mon texte pour voir si ma prose sera claire pour mon lecteur. Je vérifie si mes mots , ni aucun détail ne porte à confusion. Je vérifie si mon texte a atteint son but (d'informer, de convaincre, d'amuser ou d'exprimer). Je vérifie si j'ai respecté mon plan. Je revois si mon texte est cohérent*:

1. Si mes idées et mes phrases se suivent bien et sont bien reliées entre elles.
2. S'il n'y a pas de répétition inutile.
3. S'il n'y a pas de contradiction d'informations ou dans les temps des verbes.
4. S'il y a une progression logique des événements du texte.

* (adapté de La cohérence textuelle: guide pédagogique (1985), de L. Rocheleau et B. Harvey)

3.2. Révision locale :

Stratégies : Je corrige les erreurs que j'ai détectées à quelques endroits. Je relis tout mon texte en vérifiant au besoin des mots dans mon dictionnaire, je vérifie mes déterminants, puis j'accorde mes adjectifs et mes verbes. Je vérifie aussi les autres notions que j'ai déjà apprises. Je copie au propre.

Dans notre enseignement et notre expérimentation sur les liens de référence et de connexion, nous avons utilisé les stratégies associées au processus de mise en mots. Plus spécifiquement, celles énoncées en 2.A et 2.B (numéros 10 et 11).

3.3 Aspects linguistiques et psycho-linguistiques des habiletés rédactionnelles

3.3.1 Perspective générale

La linguistique et la psycholinguistique nous ont ici aidé à éclaircir les difficultés que le scripteur peut ressentir au niveau de la mise en mots lors d'un processus global d'écriture, en nous décrivant le fonctionnement de la langue utilisée dans la construction du texte. (cf modèle du processus d'écriture, p.21)

Nous avons essayé de voir les concepts linguistiques dont le scripteur doit tenir compte, d'abord lorsqu'il traduit ses idées en mots, puis plus spécifiquement lorsqu'il doit les relier à l'aide d'éléments de cohésion comme les termes anaphoriques et les connecteurs. Notez qu'on appelle termes anaphoriques les mots employés pour faire référence à d'autres mots pour les préciser davantage ou encore pour éviter les répétitions. On appelle connecteurs les mots invariables qui relient les informations dans la phrase ou entre les phrases.. Les connecteurs sont surtout des prépositions ou des conjonctions. Ces termes seront plus amplement détaillés ultérieurement dans les sections qui suivent.

Le premier concept linguistique relié à l'habileté à transformer les idées en mots, concerne le développement d'un certain niveau de

langage. Ainsi, pour Michel Fayol (1986), la production d'un texte oral ou écrit équivaut à linéariser des représentations mentales. Dans son article «Les connecteurs dans les récits écrits : étude chez l'enfant de 6 à 12 ans», il affirme qu'un texte c'est la création de suites de mots ou propositions qu'on organise de façon linéaire, les unes à la suite des autres, selon les règles syntaxiques d'une langue. Il affirme aussi que pour remédier aux inconvénients de la linéarité du discours, les langues ont développé des systèmes servant soit à indiquer les liaisons de sens entre les mots juxtaposés ou séparés (système des connecteurs) ou soit à indiquer une rupture dans leur enchaînement (système de ponctuation). Selon Fayol, l'acquisition de ces deux systèmes sera lent et étalé sur plusieurs années et sera accompagné d'un processus graduel de différentiation-intégration (id., p.102) . Traitant surtout du système des connecteurs, il ajoute que l'acquisition et l'utilisation de ceux-ci exigent que certaines conditions d'aspect cognitif et d'aspect lexical soient remplies. Ainsi :

> **Pour l'aspect cognitif**: Que les notions sous-jacentes (ex. : causalité, succession temporelle, adversativité, etc.) soient cognitivement élaborées ou en voie de l'être.
>
> **Pour l'aspect lexical** : Que le sujet puisse connaître et disposer d'un lexique organisé de connecteurs.

Les jeunes scripteurs ayant une connaissance limitée des structures du langage, éprouvent des difficultés à traduire leurs idées en phrases, à varier et à relier ces phrases. Pour aider à comprendre la nature de leurs difficultés, nous tenterons ensuite de

décrire les rôles que les phrases peuvent avoir dans un texte. Dans son article «Procedures for Describing Written Texts» (1983), Charles R. Cooper nous expose la taxonomie d'auteurs à ce sujet. Voici un résumé des principaux rôles des phrases d'après Larson, Matsuashi et Cooper :

> **Rôles des phrases** : définir, décrire ou ajouter d'autres informations, reformuler, narrer, identifier une cause ou un résultat, prouver (supporter ou argumenter, citer un fait, illustrer par un exemple ou un contre-exemple, réfuter ou opposer), comparer, évaluer ou juger, résumer, conclure.

Cette présentation des rôles possibles des phrases peut aider à l'analyse de la cohésion, puis de la cohérence dans un texte car elle permet de cerner plus facilement en quoi un texte fait défaut. Ces rôles nous aideront aussi à classifier les genres de liens amenés par les connecteurs dont nous traiterons plus loin mais auparavant, nous éclaircirons ces concepts de cohésion et de cohérence textuelle.

3.3.2 Concepts de cohérence et de cohésion textuelles

Dans les textes pédagogiques s'adressant aux enseignants(es) du niveau primaire, on ne fait pas de distinction entre le concept de cohésion et celui de la cohérence. Cela permet à notre avis, de simplifier et de rentabiliser l'intervention pédagogique à ce sujet. Nous approuvons et utiliserons cette façon de faire dans nos situations expérimentales d'apprentissage, mais nous devons apporter ici, dans notre cadre théorique, certaines distinctions.

Voyons d'abord le concept de cohérence qui, pour la recherche contemporaine, inclut celui de cohésion. Les deux demeurent cependant ambigus selon plusieurs chercheurs. La cohérence a été tour à tour, définie de différentes façons. Globalement, il y a cohérence si les inférences du lecteur se font facilement ou si elles lui sont facilitées. Pour aider à réduire l'ambiguité, Weiser (1988) distingue trois types de cohérence textuelle :

1. L'INTRATEXTUALITÉ qui dépend du texte lui-même. Elle est d'ordre sémantique et concerne l'organisation des phrases, du paragraphe et du texte selon une certaine unité de sens.
(N.B.: Nous situerons ici la cohésion textuelle. Elle correspond, en effet, au niveau local de la cohérence.)

2. L'EXTRATEXTUALITÉ qui est plutôt d'ordre contextuel. Elle n'origine pas du texte mais elle présuppose un savoir, des postulats que partagent le scripteur et le lecteur : les informations présentées dans le texte seront donc en accord, sont cohérentes en fonction d'un certain savoir implicite. Ainsi, par exemple, les membres d'une certaine communauté culturelle, sociale ou professionnelle, n'auraient pas besoin pour inférer à partir du texte, que le scripteur leur répète des informations qu'ils connaissent déjà.

3. L'INTERTEXTUALITÉ , elle, concerne la possibilité de comparer le texte aux autres du même genre. Ainsi, le lecteur s'attend à retrouver dans un roman policier, les conventions générales du genre. Le lecteur s'attend implicitement à ce que ce roman adhère à ces conventions et il reliera les informations du texte de façon cohérente d'après celles-ci.

La classification de Weiser est très intéressante car elle ajoute

des éléments nouveaux au concept de cohérence textuelle. En effet, on ne l'a trop souvent définie qu'en fonction de son aspect intra-textuel, alors que les deux autres sont plus abstraits mais permettent de situer le texte dans le temps et dans l'espace (ex.: paradigmes, codes ou intérêts d'une époque, d'une culture ou d'une région du globe, effets d'un texte produit au moment où un sujet est «chaud», etc.). Ainsi, on pourrait développer une pédagogie systématique des cohérences intra-textuelle et inter-textuelle.

A ce sujet, Rocheleau et Harvey (1985), énoncent quatre règles de cohérence qui s'appliquent bien à notre avis, au concept de cohérence intra-textuelle telle que définie par Weiser. Nous plaçons ici ces règles dans un ordre de progression pédagogique possible pour le 2e cycle du primaire.

1. La **règle de relation** entre les faits ou les événements des phrases.
2. La **règle de répétition** qui concerne l'emploi des éléments indiquant une référence tels les déterminants, les pronoms, les synonymes ou expressions équivalentes.
3. La **règle de non-contradiction** des temps de verbes, des indices de temps de lieu, des informations suivantes ou précédentes.
4. La **règle de progression** des événements du récit.

Nous croyons que les conclusions de Fayol (1986) concernant le développement des aspects cognitif et lexical nécessaires pour acquérir et utiliser les liaisons de sens (système des connecteurs), s'appliqueraient aussi au développement de la cohérence intra-textuelle. Nous croyons donc que le sens de la cohérence se développe au fur et à mesure de l'évolution psychologique et

technique du scripteur et qu'il devrait ainsi y avoir une pédagogie explicite et progressive des quatre règles de Rocheleau et Harvey. Nous pensons cependant, que la règle de progression doit se placer en dernier, car elle requiert plus d'expérience dans la structuration d'un récit. Le sens de la progression se développera par contre, plus facilement dans les récits à structure chronologique (ex.: compte-rendu d'accident, présentation d'une recette), que dans les récits à structure en «spirale» (ex. : chronique où un personnage devient plus «substantiel» au fur et à mesure qu'on le décrit ou qu'on progresse dans le récit.)

Passons maintenant au concept de cohésion textuelle que nous avons déjà situé dans l'intra-textualité. J. Irwin (1988) précise que la cohésion est un sous-ensemble, une structure des liens sémantiques et syntaxiques, au niveau de la phrase et entre les phrases alors que la cohérence réfère à une structure d'organisation plus complète, pouvant inclure en plus, l'unité et le respect du sujet, le respect des conventions du genre de texte, etc.

Ainsi, pour Halliday et Hasan (1976), il existe cinq types de liens possibles de cohésion textuelle :

1. Les liens de référence (liens anaphoriques) : où les pronoms utilisés dans une phrase se réfèrent à un nom ou à une expression utilisés dans une autre phrase. Les pronoms peuvent répéter une information à distance de deux façons:

a) Soit en effectuant un lien d'avant en arrière, c'est-à-dire lorsqu'il répète le

sens d'un mot ou d'un groupe de mots qui le précèdent. Le pronom évitera alors la répétition. (Ex.: «Pierre et Marie vont magasiner. Il achète un pantalon et elle, une robe.»)

b) Soit en effectuant un lien d'anticipation sur ce qui le suivra. Le pronom remplacera un mot ou un groupe de mots placés après lui. (Ex.: «Ceux qui ont brisé ce jouet, Jacques et Jean, seront punis.», «Je peux enfin la réparer cette crevaison.», «Je te le répète encore: je déteste le thé.»)

2. Les liens de substitution : où on remplace un ou des mots par d'autres leur faisant référence. (Ex. : «Il y avait deux livres sur le comptoir. Marc a finalement choisi le plus gros. »)

3. Les liens d'ellipse : où l'absence d'un mot ou de plusieurs, en présuppose un ou des autres. (Ex. : «As-tu vu ce film? Oui, j'ai vu.»)

4. Les liens de conjonction : où on utilise les connecteurs pour relier les informations. (Ex. : «Gallimard est un éditeur français très important, quoiqu'il soit moins connu ici.»)

5. Les liens lexicaux :

a) de réitération : où les items sont reliés par réitération, répétition pour insister ou resituer le lecteur.(Ex.: «La rue était déserte. La rue était vide, sans vie.»)

b) de collocation : où le concept, l'idée exprimée par un mot est reliée à l'idée d'un autre mot qui apparaîtra dans le texte (Ex.: «Il a plu beaucoup samedi dernier. Cette fin de semaine s'annonce mieux.»)

Cette taxonomie, qui convient cependant mieux à la syntaxe anglaise, nous a permis d'entrevoir la nature des liens possibles de cohésion. Mais il faut ajouter que ces liens peuvent aussi être

implicites ou explicites. Selon Jocelyne Giasson (1990), les liens

implicites ou explicites. Selon Jocelyne Giasson (1990), les liens implicites s'expriment souvent par les signes de ponctuation et nécessitent certaines inférences du lecteur, soit par rapport au texte ou à ses connaissances antérieures, alors que les liens explicites s'expriment par la présence de référents et de connecteurs. Voici des exemples :

- «Jean s'est blessé parce qu'il a utilisé un outil défectueux.» (explicite)
- «Jean s'est blessé. Il a utilisé un outil défectueux.» (implicite)

Les liens implicites sont plus difficilement utilisés ou compris par les jeunes lecteurs. C'est pourquoi nous ne traiterons dans cette recherche que des liens de cohésion explicites. De plus, nous ne retiendrons que les liens de référence et de connexion car nous considérons que ce sont les plus importants pour la cohésion textuelle.

3.3.3 Les liens de référence et de connexion

Pour établir notre tableau des liens de référence et de connexion, nous nous sommes inspirés de Irwin (1988) et de Giasson (id., 1990). Cette dernière propose une classification des liens explicites de référence, plus adaptée à la syntaxe française. Elle nous dit que ce n'est pas la seule classification possible car, à ce sujet, les résultats de recherche ne sont pas assez nombreux pour penser offrir des critères de classification immuables. Elle nous dit que le nom, le verbe ou une proposition peuvent être soit sous-entendus,

soit remplacés par un pronom ou par autre chose qu'un pronom (ex.: par un adverbe de lieu, de temps, un synonyme, un terme générique).

Au sujet maintenant des liens explicites de connexion que Halliday et Hasan appelaient «liens de conjonction», observons les classifications de Irwin (1988) et de Giasson (1990).

A) Classification des liens de conjonction de Irwin :

Liens	**Connecteurs utilisés**
conjonction	et, aussi, de plus ...
disjonction	ou, mais, or ...
cause	parce que, ainsi, en raison de ...
but	pour, afin de, afin que ...
concession	bien que, quoique ...
contraste	contrairement à, formes comparatives et superlatives des adjectifs
condition	si, à moins que ...
temps	avant, dès que, lorsque ...
lieu	devant, où, là, dessus ...
manière	comme, de la même façon que ...

A ceci, Giasson ajoute les 3 types de liens que voici :

Liens	**Connecteurs**
exclusion	sauf, excepté que ...
opposition	malgré, bien que ...
conséquence	de manière à, à tel point que ...

Nous considérons que ces deux classifications des liens de connexion, sont très valables sur le plan linguistique. Cependant, dans notre propre classification, nous avons regroupé certaines

soit remplacés par un pronom ou par autre chose qu'un pronom (ex.: par un adverbe de lieu, de temps, un synonyme, un terme générique).

Au sujet maintenant des liens explicites de connexion que Halliday et Hasan appelaient «liens de conjonction», observons les classifications de Irwin (1988) et de Giasson (1990).

A) Classification des liens de conjonction de Irwin :

Liens	**Connecteurs utilisés**
conjonction	et, aussi, de plus ...
disjonction	ou, mais, or ...
cause	parce que, ainsi, en raison de ...
but	pour, afin de, afin que ...
concession	bien que, quoique ...
contraste	contrairement à, formes comparatives et superlatives des adjectifs
condition	si, à moins que ...
temps	avant, dès que, lorsque ...
lieu	devant, où, là, dessus ...
manière	comme, de la même façon que ...

A ceci, Giasson ajoute les 3 types de liens que voici :

Liens	**Connecteurs**
exclusion	sauf, excepté que ...
opposition	malgré, bien que ...
conséquence	de manière à, à tel point que ...

Nous considérons que ces deux classifications des liens de connexion, sont très valables sur le plan linguistique. Cependant, dans notre propre classification, nous avons regroupé certaines

catégories «voisines» et nous en avons précisé d'autres, afin de faciliter notre approche pédagogique expérimentale. De plus, dans notre classification des liens de référence, nous n'utilisons pas les deux types de sous-entendus mentionnés par Giasson : le premier type sera classé au niveau des pronoms et le deuxième, ne sera pas abordé car en écriture formative nous demandons aux scripteurs de développer leur notion de phrases complètes (sujet - verbe - complément). En outre, pour des raisons d'efficacité pédagogique, nous classons la catégorie «terme générique» dans celle des «synonymes».

3.3.4 Tableau des liens de cohésion textuelle

Voici maintenant notre tableau de classification des liens de cohésion textuelle qui s'inspire des auteurs mentionnés précédemment.

TABLEAU DES LIENS DE COHÉSION TEXTUELLE :

1. **Liens de référence** : Utilisation de mot(s) appelés termes anaphoriques, pour faire référence à d'autres, pour éviter les répétitions ou y apporter des précisions supplémentaires:

   a) On évite les répétitions en utilisant des pronoms (pronom relatif, pronom personnel, pronom démonstratif, pronom possessif, pronom indéfini ou les qualifiants employés comme pronoms), ou les adverbes de temps et de lieu .

   (Ex. : «Prends la clé bleue, celle sur ma grande commode.»

   «Tous les élèves sont arrivés. Aucun ne manque à l'appel.»

   «Ces bonbons sont les meilleurs.»

«Je suis sur le patio. Viens ici je veux te montrer quelque chose.»)

b) On apporte des précisions en utilisant des déterminants (les articles, les adjectifs possessifs, démonstratifs, numéraux, indéfinis, interrogatifs et exclamatifs), des synonymes, des périphrases ou des appositions.
(Ex.: «Marc, ce jeune fanfaron, a grimpé sans permission dans *une* échelle. Le gamin s'est blessé gravement lorsqu'un pied de *cette* échelle s'est brisé.»)

2. **Les liens de connexion** : Utilisation de mots invariables comme les prépositions et les conjonctions pour relier les informations dans la phrase ou entre les phrases. On appelle ces mots invariables : connecteurs.
(Ex.: «Je ferai le repas pendant que tu t'occuperas des enfants." , "Tu dois continuer ce travail même si tu es fatigué. Tu te reposeras après.»)

Voici les différents genres de liens exprimés par les connecteurs :
temps
lieu ou endroit
supposition ou condition
manière ou comparaison
cause, résultat ou conséquence
but
opposition, contraste, concession ou négation
addition, explication ou insistance

(N.B.: Pour ne pas alourdir le texte, nous ne présenterons les connecteurs de chaque catégorie qu'à l'intérieur de nos situations d'apprentissage des liens de connexion que vous trouverez à l'appendice 7.)

Nous avons ensuite établi une progression pédagogique de ces liens de cohésion textuelle grâce à notre section suivante sur les aspects pédagogiques des habiletés rédactionnelles.

3.4 Aspects pédagogiques des habiletés rédactionnelles

3.4.1. Perspective générale

En écriture, on observe une divergence considérable entre la recherche et la pratique qui s'y rapporte. C'est ce qu'affirme Kathleen Cotton dans son article «Teaching composition : research on effective practice» (1988). Frank Smith (1982) note aussi que, malgré une certaine connaissance établie des pratiques efficaces d'enseignement de l'écriture, celles-ci sont souvent en conflit avec les pratiques scolaires effectives. Ainsi, si l'on apprend à écrire en écrivant et que cette habileté est longue à développer, on observe souvent qu'un temps de classe insuffisant est consacré à ce type d'activité scolaire. Cependant, passer beaucoup de temps à écrire ou réaliser un plus grand nombre de tâches écrites ne garantit pas nécessairement le développement de l'habileté à écrire. C'est ce que concluent plusieurs recherches, dont celle de Glatthorn (1981). On garantira plutôt ce développement lorsqu'on met l'accent sur les composantes globales du processus d'écriture et qu'on instruit les scripteurs spécifiquement en fonction de chacune de ces étapes. A ce sujet, Charolles (1988) ajoute que l'enseignant(e) devra déployer beaucoup d'ingéniosité didactique pour que les exercices ou situations d'apprentissage présentées, posent aux élèves de réels problèmes d'écriture afin qu'ils rencontrent concrètement les phénomènes spécifiques ou mêmes globaux d'organisation textuelle.

3.4.2 Pratiques pédagogiques générales favorisant le développement des habiletés rédactionnelles

D'après Cotton (id., 1988), certaines pratiques pédagogiques peuvent grandement faciliter l'apprentissage global du langage écrit. Nous en présenterons ici les principales, celles qui peuvent le mieux s'associer au développement d'une habileté complexe comme la cohésion textuelle.

Tout d'abord, la création d'un environnement langagier riche à l'oral comme à l'écrit stimulera les activités de lecture et celles de communication orale et écrite qui s'enrichiront ensuite mutuellement. Selon des recherches (Bruno, 1981, Stotsky, 1981 : voir Cotton, 1988), les habiletés de lecture et d'écriture étant reliées de près, l'augmentation des expériences de lecture peut aussi augmenter le développement de l'habileté à écrire. Ce n'est même plus à prouver que les activités audio-visuelles pertinentes et bien choisies, comme les films, les documentaires, les photos, les représentations artistiques ou poétiques ou encore les activités d'implication dans le milieu (ex.: donner son opinion sur une question de l'heure, inviter, commenter, etc.), stimulent et améliorent toute la chaîne des habiletés langagières. De plus, présenter des situations de communication qui font appel à des souvenirs ou du vécu, augmentent la motivation des élèves et la qualité du message produit.

L'utilisation de bons modèles d'écriture à analyser oralement (ex.: Comment l'auteur organise-t-il son texte, utilise-t-il certaines comparaisons, quelles sont les raisons qu'il mentionne, etc.), permet de voir, d'apprécier et de développer le sens d'un bon texte. Cela favorise aussi l'objectivation systématique et vaut bien des exercices de composition. Les notions grammaticales ou syntaxiques présentées à partir des productions orales ou écrites des élèves, sembleront à ceux-ci plus concrètes et plus pertinentes à apprendre. Les exercices de modification des éléments de la phrase (addition, soustraction, permutation, transformation) et de combinaison de phrases (sentence combining), développent chez eux une plus grande variété de modèles syntaxiques et enrichit leur style. La justification de ces exercices provient de ce que les scripteurs plus habiles utilisent des phrases plus longues et plus complexes que ne le font les moins doués. Les scripteurs habiles savent aussi mieux exprimer et contrôler les liens concernant les informations plus éloignées ou espacées dans le texte. De plus, Cotton (id., 1988) dit que plusieurs recherches ont mis en évidence que les élèves plus jeunes ainsi que ceux en difficulté d'apprentissage, bénéficient beaucoup plus que les autres de ces exercices.

L'évaluation ou l'aide formative par les pairs, permet aussi de compléter de façon valable, l'enseignement et/ou l'évaluation de l'enseignant. La contribution du pair à l'énoncé des idées, à la révision ou à l'édition du texte pourra être avantageuse autant pour

l'élève aidant que l'élève aidé. Ce dernier peut recevoir de l'aide ponctuelle, selon ses vrais besoins et pendant que son intérêt et sa concentration sur la tâche sont encore grands. Il peut aussi apprendre à juger les suggestions et surtout à garder en tête la perspective de l'autre comme lecteur. Quant à l'élève aidant qui doit intégrer les critères de correction et les standards de qualité à appliquer aux autres, il développe son sens coopératif en plus de stratégies d'organisation et de jugement, et prend aussi connaissance de nouvelles idées qui peuvent même l'aider à mieux composer à son tour. Les ateliers de composition d'équipe ou de composition collective, quoique requérant une très bonne organisation, permettent aussi de réaliser de grands progrès au niveau de la capacité globale à gérer un projet de composition ou encore permettent d'expliquer davantage et de rendre concrète une habileté rédactionnelle particulière (ex.: choix des idées, leur découpage en paragraphes, utilisation de certains connecteurs, etc.).

A ce sujet, Boudreau (1991) mentionne que durant leur scolarité, les élèves ont rarement l'occasion d'observer le processus global d'écriture d'un scripteur car les textes, livres , revues qu'on leur soumet sont des produits finis. Ils ont donc rarement l'occasion d'observer quelle est la démarche d'élaboration derrière le produit final. C'est ainsi qu'ils méconnaissent ou sous-estiment le temps, le nombre d'étapes ou les efforts requis et sont souvent déçus de leur piètre performance malgré de bons efforts. Ces constats renforcent l'idée de les faire participer à des projets d'écriture collective ou

d'équipes afin de les sécuriser sur les difficultés rencontrées et de leur faire découvrir et intégrer des stratégies de développement et de gestion d'un projet global de composition.

Lorsqu'on écrit avec l'enfant en situation individuelle ou collective, cela l'aide à clarifier et à organiser ce qu'il a en tête. Il donne ses idées et le professeur lui suggère, puis écrit différentes façons d'exprimer le message. Smith (id., 1982) rapporte que cette méthode a déjà fait ses preuves dans l'enseignement des langues secondes et reste très appropriée pour enseigner certaines habiletés syntaxiques aux jeunes scripteurs dans leur langue maternelle.

Cotton (id., 1988) mentionne que les élèves sont souvent confondus par les commentaires ou les suggestions annotées du professeur. Elle cite l'exemple d'une composition sur laquelle un professeur indiquait le besoin d'un changement dans la ponctuation, puis peu après, inscrivait que ce paragraphe n'était pas nécessaire et qu'on devrait l'enlever. A ce sujet, Grant-Davie et Shapiro (1987: voir Cotton, 1988) proposent de répondre aux brouillons ou aux textes, avec moins de jugements ou de directives et plus de questions ou de suggestions.

La production de plus d'un brouillon par le scripteur permettra que l'on simplifie la révision en la concentrant sur quelques aspects seulement de la tâche à la fois. Par exemple dans le premier

brouillon, on pourrait vérifier le choix et l'organisation des idées. Dans le deuxième brouillon, on pourrait se concentrer sur l'amélioration des structures de phrases, puis sur le code grammatical. Le dernier brouillon pourrait être vérifié avec l'aide d'un pair selon une grille d'objectivation précise. L'usage didactique des brouillons permet d'ailleurs d'orienter nos actes pédagogiques en écriture. C'est l'idée de Claudine Fabre dans son article «L'usage didactique des brouillons : une pratique de diversification à construire» (1990) où elle explique son utilisation des brouillons pour en analyser les ratures qui sont des traces objectives, manifestes et spécifiques du processus de production de texte. Elle identifie quatre types de ratures : le remplacement, l'ajout, la suppression et le déplacement de mots. Notre enseignement quotidien limite le temps à accorder à cette pratique. Cependant, l'analyse globale d'un brouillon d'élève en difficulté peut nous permettre de voir à quels niveaux sont ses difficultés et d'avoir un aperçu de sa méthode de travail globale.

Comme nous l'avons déjà mentionné, il faut aussi présenter aux élèves des exemples déjà prêts (ou en partie) , du genre d'écrit qu'ils doivent produire. Loin d'entraîner la copie, ces exemples faciliteront la visualisation, puis l'assimilation des conventions requises par différents genres d'écrits (ex.: la lettre, la carte d'invitation, l'annonce publicitaire, etc.).

Il faut aussi prendre le temps de bien préparer un projet d'écriture au niveau de toutes les étapes et selon les objectifs pédagogiques poursuivis. Ainsi, échelonner un projet d'écriture sur plusieurs jours peut favoriser la qualité du produit fini en permettant d'une part, de répartir le temps requis pour chaque composante du processus, puis d'insister sur les besoins ou les objectifs que le pédagogue a fixés. Cela aidera les scripteurs à trouver et à mûrir de bonnes idées, clé d'un bon texte et d'une bonne motivation à la tâche. Malheureusement, ce temps d'incubation est souvent négligé en classe. On oublie trop souvent que même un grand écrivain doit généralement mûrir, nourrir son roman ou son projet avant même d'écrire une ligne. C'est pourquoi l'incubation d'une bonne production écrite en classe, pourra nécessiter plusieurs lectures, discussions, tempête d'idées ou réflexions libres. Cela favorisera tous les scripteurs potentiels, mais surtout ceux qui tombent facilement «en panne d'inspiration». En effet, ce manque d'inspiration pénalise souvent les résultats de ces élèves, qui voudront de moins en moins composer. Parfois, il est vrai qu'on peut manquer de connaissance ou d'intérêt sur un sujet mais la plupart du temps, c'est l'étape de la préparation, du temps d'incubation ou surtout, de l'objectivation qui a été négligée. Effectivement, cette dernière est un processus-clé de structuration, d'appropriation et d'intégration d'une situation vécue ou d'une situation à vivre. L'élève qui objective, raconte ce qu'il a vécu en dégageant ce qu'il perçoit ou ce qu'il a retenu.

En composition comme dans les autres matières, l'objectivation

doit aussi viser la prise de conscience et le développement de stratégies d'apprentissage. L'enseignant doit ainsi apprendre à guider efficacement le processus d'objectivation en posant des questions-clés à l'oral, avant ou après chaque étape du processus global d'écriture. C'est pourquoi l'objectivation sera de première importance dans notre recherche sur la cohésion textuelle auprès de notre groupe expérimental. Elle sera conçue selon les étapes de notre modèle global d'écriture et sera utilisée conjointement avec les stratégies de développement des processus d'écriture que nous avons mentionnées à la section 3.4 .

3.4.3 Aspects pédagogiques de la cohésion textuelle

Dans leur livre «La cohérence textuelle (guide pédagogique)» (1985), Rocheleau et Harvey nous disent que le sens de la cohésion textuelle se développe par l'observation d'exemples et de contre-exemples. L'utilisation du contre-exemple peut grandement aider le jeune scripteur dans l'acquisition de la cohérence. En effet, le contre-exemple servant de caricature, il est alors plus facile pour lui d'identifier ce qui ne va pas. La transformation du contre-exemple peut donc servir d'exercice valable. C'est pourquoi nous l'utiliserons dans nos situations d'apprentissage pour développer l'habileté à comprendre et à utiliser certains termes anaphoriques et connecteurs.

Baumann (1986b: voir Giasson, 1990) présente un modèle d'enseignement explicite pour enseigner les référents en 3e année. Ce modèle s'est révélé plus efficace qu'un enseignement traditionnel. Voici un résumé de sa progression en neuf leçons, telle que présentée par Giasson (p. 56-57) :

Leçons 1. a) Explication de l'utilité des référents
b) Nom remplacé par un pronom personnel.
2. Nom remplacé par un pronom possessif.
3. Révision de 1 et 2.
4. Nom remplacé par un pronom démonstratif ou un adverbe de lieu.
5. Nom remplacé parun adverbe de temps ou un adjectif numéral.
6. Révision de 1 à 5.
7. Nom remplacé par un synonyme ou un terme générique.
8. Verbes et propositions remplacés par un pronom (ou autre chose qu'un pronom)
9. Révision de 1 à 8.

Giasson mentionne que les recherches de Baumann ont prouvé expérimentalement que les élèves ayant reçu cet enseignement explicite avaient une compréhension des liens de référence en lecture supérieure aux élèves du groupe-contrôle et ce, dans différents types de textes. Nous présumons qu'un résultat analogue peut aussi être obtenu avec des situations d'apprentissage explicites en écriture. C'est pourquoi nous mettons au point une progression pédagogique en fonction de notre propre classification des liens de référence du chapitre précédent. Notez que le modèle de Baumann étant conçu pour l'anglais, nous avons modifié et adapté la

progression pédagogique de certaines sortes de termes anaphoriques aux difficultés de la syntaxe française. Par exemple, les pronoms «y, en, c', ce, ceci, cela» s'enseigneront après tous les autres pronoms car ils réfèrent généralement à un terme ou à un contenu plus complexe ou plus abstrait. Ils sont donc plus difficiles à repérer et à utiliser par les jeunes scripteurs. Voici maintenant cette progression pédagogique des liens de référence qui nous a servi de base pour élaborer nos situations d'apprentissage expérimentales. Nous la voulions plus complète que celle de Baumann qui ne concerne que la 3e année. Notre progression concerne donc tout le programme du 2e cycle du primaire, même si notre clientèle expérimentale et témoin est en 4e année.

TABLEAU DE PROGRESSION PÉDAGOGIQUE DES LIENS DE RÉFÉRENCE

1. Explication du rôle des termes anaphoriques et leurs référents. Faire observer qu'ils peuvent être placés avant ou après le ou les mots qu'ils remplacent.

A. **ÉVITEMENT DES RÉPÉTITIONS :**

A.1. Nom(s) remplacé(s) par les pronoms personnels :

A.1.1. Je, tu, nous, vous.

A.1.2. Il(s), elle(s).

A.1.3. Le, la, les, l'.

A.1.4. Lui, leur, eux.

A.1.5. On

A.2. Nom(s) remplacés par les pronoms possessifs :

A.2.1. Le mien, la mienne, les miens, les miennes.
Le tien, la tienne, les tiens, les tiennes.
Le sien, la sienne, les siens, les siennes.
Le nôtre, la nôtre, les nôtres.

Le vôtre, la vôtre, les vôtres.

A.2.2. Le leur, la leur, les leurs.

A.3. Nom(s) remplacé(s) par les pronoms démonstratifs :
celui, celle, ceux, celles, celui-ci, celui-là, celle-ci, celle-là, ceux-ci, ceux-là.

A.4. Nom(s) remplacé(s) par un synonyme

A.5. Nom(s) remplacé(s) par un adverbe de temps et de lieu

A.6. Nom(s) remplacé(s) par le pronom relatif : qui
(N.B. : Les pron. rel. : que, dont, où ne sont pas objets d'enseignement explicite au primaire en raison de la complexité syntaxique qu'ils amènent)

A.7. Nom(s) remplacé(s) par les pronoms relatifs composés :

A.7.1. lequel, laquelle, lesquels, lesquelles,

A.7.2. et leurs composés avec : dans et avec (dans lequel, dans laquelle, avec lequel, avec laquelle, etc.)
(N.B. Les autres pronoms relatifs composés sont moins courants et présenteraient des difficultés d'utilisation au primaire.)

A.8 Nom(s) remplacé(s) par les pronoms indéfinis :

A.8.1. aucun, aucune, personne, rien, chacun, chacune, quiconque.

A.8.2. tout, toute, tous, toutes (N.B.: Ce sont les principaux et les plus courants.)

A.9 Nom(s) ou propositions remplacés par les pronoms personnels :
en, y.

A.10 Nom(s) ou propositions remplacés par les pronoms démonstratifs :
ce, c', ceci, cela.

B. APPORT DE PRÉCISIONS :

B.1. L'utilisation des déterminants (définis, indéfinis, possessifs,démonstratifs) :
(N.B. : Les déterminants numéraux, interrogatifs, exclamatifs et indéfinis ne seront pas objets d'enseignement dans notre recherche. Ils ne posent généralement pas de problèmes de compréhension en lecture mais leur utilisation en écriture demande aux scripteurs une certaine maturité grammaticale (cognitive) , qu'ils n'ont pas au 2e cycle du primaire.)

B.2. Les appositions et les périphrases.

Pour aider à établir ensuite notre progression pédagogique des liens de connexion, nous nous sommes inspirés de Fayol (1986) qui a étudié l'utilisation des connecteurs par les jeunes scripteurs. Il a donc analysé la présence ou l'absence de connecteurs de base comme ET, PUIS, APRES, ENSUITE, MAIS, SOUDAIN, TOUT A COUP, ALORS, dans 250 textes d'enfants de 6 à 12 ans. Il conclut que les connecteurs qui sont utilisés, se placent à des endroits stratégiques du récit. Ainsi, l'enfant utilise des connecteurs pour signaler l'existence d'une relation peu perceptible, faire valoir le caractère inattendu d'un événement, indiquer la venue d'une complication ou marquer l'amorce de la résolution d'un problème.

Voici maintenant les observations de Fayol concernant la manière dont les jeunes scripteurs utilisent les liens de connexion :

- La suite des événements peut n'être que juxtaposée sans, ou avec un minimum de connecteurs chez le scripteur débutant. On peut aussi observer quelques fois un manque de ponctuation dénotant une difficulté à distinguer et à séparer les divers éléments d'information du récit .
- ET et APRES sont des connecteurs souvent mal utilisés. Ils servent à marquer plusieurs relations chez le scripteur débutant, qui découvre d'abord les successions temporelles.
- MAIS est souvent utilisé en début de phrase. C'est aussi le premier connecteur employé par le jeune scripteur pour exprimer la venue d'un obstacle ou d'une complication.
- TOUT À COUP, SOUDAIN et ALORS apparaissent par la suite chez le scripteur. Ils serviront à exprimer un obstacle ou une complication dynamique alors que MAIS se restreindra aux cas statiques.
- Les autres principaux connecteurs utilisés au primaire sont CAR, ENFIN, ALORS,

ENSUITE, PARCE QUE, QUAND, À LA FIN, POUR, AUSSI. Ces connecteurs, ainsi que ceux que nous avons mentionnés plus haut, serviront à exprimer presque toutes les relations entre les faits ou les événements de leurs textes.

Ayant étudié les étapes d'évolution du récit écrit, Fayol conclut que l'apparition de différents connecteurs dans le texte, outre la maturation cognitive ou lexicale, est dépendante du développement de l'habileté à structurer et à organiser un texte. Ce dernier aspect de sa conclusion renforce notre croyance que les habiletés d'écriture se développent selon des pratiques pédagogiques concernant les composantes globales du processus d'écriture et peuvent être renforcées par des exercices spécifiques selon les besoins des scripteurs, entre autres par des exercices explicites sur l'utilisation des termes anaphoriques et des connecteurs.

Voici maintenant notre progression pédagogique des liens de connexion, adaptée pour tout le 2e cycle du primaire. Elle nous a servi de base pour élaborer nos exercices d'apprentissage et notre expérimentation:

TABLEAU DE PROGRESSION PÉDAGOGIQUE DES LIENS DE CONNEXION

1. Révision de la notion de texte ou de récit qui implique des idées, des informations qui «se suivent», qui sont reliées selon un certain ordre logique ou chronologique et que ces liens nous permettent de suivre l'histoire sans problème. (Donner exemples et contre-exemples: instructions d'une recette, événements d'un conte de fée, etc.).

2. Dire qu'il existe plusieurs genres de liens entre les informations et qu'on remarque souvent ceux-ci grâce à certains petits mots qu'on appelle «connecteurs» car ils

effectuent une connexion entre ces informations, soit dans la phrase ou entre les phrases. Voici les liens les plus courants :

2.1. LES LIENS DE TEMPS indiquant que des événements se déroulent avant ou après d'autres :

A. Donner des exemples dans un conte ou un autre récit, faire lire un passage contenant ce type de lien et faire souligner les connecteurs qui indiquent quand se passent ces événements.

B. Présenter les connecteurs de temps répertoriés dans nos situations d'apprentissage.

C. Faire inventer et noter des exemples de phrases dans lesquelles on peut rencontrer ces connecteurs. Discuter du rôle et des conditions d'utilisation de certains de ceux-ci.

(N.B. : Pour les types de liens qui suivront (nos 2.2 à 2.8), répéter à peu de choses près les étapes A, B et C.)

2.2. LES LIENS DE LIEU OU D'ENDROIT :

Ils nous permettent de savoir chaque fois où se passe l'action.

2.3. LES LIENS DE SUPPOSITION OU DE CONDITION :

Ils indiquent qu'un événement va arriver seulement si un autre arrive. Il arrivera à condition qu'un autre arrive.

2.4. LES LIENS DE MANIERE OU DE COMPARAISON :

Ils nous indiquent comment se fait l'action, la manière dont elle se fait. Ils permettent aussi de relier deux informations en les comparant .

2.5. LES LIENS DE BUT :

Ils indiquent la raison, le pourquoi c'est-à-dire, dans quel but on fait quelque chose.

2.6. LES LIENS DE CAUSE, DE RÉSULTAT OU DE CONSÉQUENCE :

Ils indiquent que quelque chose ou qu'un événement s'est produit à cause d'un autre.

(N.B.: La différence peut être assez subtile entre les connecteurs des nos 5 et 6 .

Généralement, lorsqu'on mentionne explicitement le pourquoi ou la raison, c'est un lien de but.)

2.7. LES LIENS D'OPPOSITION, DE CONTRASTE, DE CONCESSION OU DE NÉGATION :

Ils indiquent une opposition, une nuance, une complication entre deux idées ou deux événements.

2.8. LES LIENS D'ADDITION, D'EXPLICATION OU D'INSISTANCE :

Ils permettent d'ajouter, de compléter des informations ou d'insister sur certaines d'entre elles.

3. SYNTHESE :

3.1. Faire trouver dans le Tableau des connecteurs, ceux qui peuvent avoir des utilisations ou des sens différents. Faire inventer des phrases pour le prouver. (ex.: selon, mais, comme, ainsi, désormais ...)

3.2. Evaluer la compréhension du genre de lien entre les informations, en faisant expliquer dans leurs mots le sens de quelques phrases que vous aurez répertoriées contenant des connecteurs. (Les élèves auront droit de consulter leurs tableaux des connecteurs.)

Nous pensons que dans l'enseignement et l'évaluation des connecteurs, il ne s'agit surtout pas de classifier rigidement chaque connecteur sous son type de lien le plus courant, mais bien de guider et de faire découvrir les multiples possibilités du langage.

4. MÉTHODOLOGIE

4.1 La pré-enquête

Notre pré-enquête voulait vérifier où étaient les forces et faiblesses d'un groupe de scripteurs du 2e cycle du primaire, c'est-à-dire un groupe de 23 élèves de 4e année de l'école Les Sittelles de Ville St-Georges au début de l'année scolaire 1991-1992. Nous voulions dégager à l'aide d'un texte descriptif et d'un texte narratif (description d'un costume d'Halloween et résumé d'une bande dessinée de Tintin), une typologie sommaire des erreurs les plus marquantes au niveau de l'organisation de la phrase et du texte. Cette pré-enquête voulait vérifier les forces et faiblesses de nos scripteurs pour deux raisons. D'abord, pour vérifier globalement certaines observations de Fayol (1986) concernant l'utilisation ou l'absence d'utilisation de certains connecteurs, puis ensuite pour préciser et orienter la mise au point de nos situations d'apprentissage et d'évaluation des liens de cohésion textuelle.

Ainsi, notre pré-enquête a confirmé effectivement plusieurs observations de Fayol au sujet des connecteurs utilisés. Les erreurs ou faiblesses de nos scripteurs du début du 2e cycle du primaire concernaient surtout la ponctuation (minimale pour plusieurs élèves), les structures de phrases [omission de mot(s), beaucoup de

répétitions des mêmes mots ou structures (il a, il est, il y a, etc.), peu de variété dans les quelques termes anaphoriques et connecteurs utilisés, difficulté à utiliser le style indirect dans un texte narratif].

Cette pré-enquête ainsi que notre cadre théorique ont donc mis en relief le besoin d'intervention pédagogique au niveau des liens de référence et de connexion alors que notre cadre théorique a souligné l'importance que cette intervention se fasse en rapport avec le processus global d'écriture et les stratégies d'apprentissage qui y sont associées ainsi qu'en rapport avec les progressions pédagogiques suggérées concernant les liens de référence et de connexion.

Ceci nous permet maintenant de présenter les hypothèses de recherche sur lesquelles repose notre démarche.

4.2 Hypothèses de recherche

Hypothèse 1 : Les situations d'apprentissage élaborées pour un groupe expérimental de 4e année au primaire, en vue de favoriser l'apprentissage des liens explicites de cohésion textuelle, favorisent significativement le degré de compréhension et la capacité d'utilisation des termes anaphoriques et des connecteurs dans les phrases et entre les phrases.

Hypothèse 2 : Le niveau d'apprentissage global des termes anaphoriques et des connecteurs est toutefois influencé par le niveau d'habileté initiale des scripteurs du groupe expérimental : le scripteur plus faible bénéficiera plus significativement de l'enseignement explicite des termes anaphoriques et des connecteurs car ses besoins sont plus grands.

4.3 Les étapes et le calendrier de la recherche

Mentionnons d'abord que les situations d'apprentissage et d'évaluation ont été expérimentées auprès d'un groupe de 27 élèves de 4e année, par rapport à deux groupes-témoins de 4e année regroupant 28 et 27 élèves. Tous ces élèves provenaient de l'école Les Sittelles de la Commission Scolaire Chaudière-Etchemins. L'ensemble de notre recherche (phases pré-expérimentale, expérimentale et post-expérimentale) s'est échelonné sur une période de 20 semaines durant l'année scolaire 1992-1993.

Dans la phase pré-expérimentale, il y eut d'abord passation de trois épreuves par chaque élève du groupe-expérimental et des deux groupes-témoins: le questionnaire de compréhension des liens de référence et de connexion. ainsi que les projets d'écriture 1 et 2.

Le questionnaire n'a exigé aucune préparation pédagogique des

élèves alors que les projets d'écriture 1 et 2 ont nécessité une explication du vocabulaire (45 minutes) et des notions visées par le projet (2 x 45 minutes) de la part du titulaire de chaque groupe .

Chacun de ces deux projets s'est échelonné sur environ 4 périodes de 45 minutes : rédaction du brouillon: 75 minutes, correction: 30 minutes, mise au propre: 30 minutes, dessin: 30 minutes.

Durant la phase expérimentale, il y eut d'abord, s'échelonnant sur 4 semaines, la correction des projets d'écriture 1 et 2, puis l'expérimentation durant 8 semaines, des situations d'apprentissage des liens de référence et de connexion que nous avons mises au point. Cette expérimentation fut peu intensive (environ 60 minutes par jour) car nous voulions l'intégrer le mieux possible à l'horaire et aux matières scolaires régulières, pour être plus près de la réalité pédagogique et des contraintes vécues en classe.

Finalement, dans la phase post-expérimentale, il y eut à nouveau, passation de trois épreuves par chaque élève du groupe expérimental et des deux groupes-témoins : les projets d'écriture 3 et 4, ainsi que le même questionnaire de compréhension des liens de référence et de connexion. Ces trois épreuves ont été présentées selon les mêmes modalités de temps et de préparation pédagogique énoncées en phase pré-expérimentale.

4.4 Les situations d'évaluation des liens de référence et de connexion

Les situations d'évaluation des liens de référence et de connexion (le questionnaire de compréhension et les projets d'écriture 1,2,3,4) que nous avons mises au point dans cette recherche, sont présentées aux appendices 1 à 5.

4.4.1 Buts et procédures méthodologiques

Comme son nom l'indique, le questionnaire de compréhension des liens de référence et de connexion voulait vérifier si les élèves de 4e année comprenaient le sens des principaux termes anaphoriques et connecteurs. Quant aux quatre projets d'écriture (numérotés de 1 à 4), ils cherchaient à vérifier si ces mêmes scripteurs utilisaient librement des termes anaphoriques et des connecteurs dans leurs projets d'écriture de type descriptif (projets 1 et 3) et de type narratif (projets 2 et 4).

Ainsi, la démarche de recherche cherchait à vérifier si les scripteurs du groupe expérimental ont amélioré ou non leurs performances (compréhension et utilisation) en fonction de nos deux hypothèses et ce, dans les trois évaluations post-expérimentales, après avoir bénéficié de situations d'apprentissage explicites des

principaux termes anaphoriques et connecteurs.

Après la conclusion de notre recherche, les enseignantes des 2 groupes-contrôle ont eu accès aux situations d'apprentissage sur des liens de référence et de connexion mises au point pour le groupe expérimental.

4.4.2 Modalités de correction et d'analyse

Les questionnaires d'évaluation de la compréhension des liens de référence et de connexion (pré et post-expérimentaux), ont tous été corrigés par la titulaire du groupe expérimental. Les résultats furent compilés et analysés en pourcentage de réussite de chacune des 4 parties du questionnaire.

La correction des 4 projets d'écriture fut faite par les titulaires de chacun des groupes, selon le système de cotes descriptives (1,2,3,4) en vigueur dans la Commission Scolaire Chaudière-Etchemins, en conformité avec les normes du Ministère de L'Éducation du Québec. Les projets d'écriture ont été corrigés par chaque titulaire afin d'être intégrés à l'apprentissage formatif (objectivation individuelle et collective) des élèves.

Nous avons ensuite fait la compilation de chaque item des grilles

de révision du texte en tranposant chaque cote en pourcentage (cote 1= 100 %, cote 2= 80 %, cote 3= 50 %, cote 4= 20 %) afin d'analyser plus facilement l'efficacité de ces situations d'apprentissage par rapport à nos hypothèses. Nous visions les retombées suivantes :

1. Obtenir plus d'informations sur le processus d'enseignement et d'apprentissage de la cohésion textuelle.

2. Interpréter nos données qui pourraient donner lieu à d'autres pistes de recherche sur le sujet.

4.5 Critères d'élaboration des situations d'évaluation

4.5.1 Le questionnaire de compréhension des liens de référence et de connexion

PARTIE A

1. Mesure de la compréhension de toutes les catégories possibles de liens de référence et ce, que le terme anaphorique soit placé avant ou après le mot remplacé (le référent).

Le questionnaire couvre toutes les catégories de termes anaphoriques permettant d'éviter les répétitions ainsi que ceux

permettant d'ajouter des précisions (A.1 à A.10 et B.1 et B.2 du Tableau de progression pédagogique des liens de référence, p.46-47) afin d'obtenir un portrait valide, global et complet des forces et faiblesses des élèves, pré et post-test.

2. Formulation de questions fermées, simples et claires en utilisant des phrases et du vocabulaire de niveau familier.

Des difficultés de langue pourraient nuire à l'identification des référents. Une formulation claire et univoque nous permet donc de mesurer le plus fidèlement possible notre objectif, la compréhension de ces termes anaphoriques.

3. Répartition des questions de chaque catégorie de liens de référence ainsi que leurs niveaux de difficulté afin d'éviter la découverte d'un modèle de réponse, pouvant nuire à la validité du questionnaire.

Nous avons éloigné les questions se rapportant aux mêmes types de liens de référence et mêlé les niveaux de difficulté présentés dans notre Tableau de progression pédagogique des liens de référence. Notre répartition des questions veut éviter que l'élève qui hésite à répondre, infère sa "théorie des liens de référence" à partir des réponses qu'il a données aux questions plus faciles se rapportant aux pronoms personnels.

Répartition des questions de la partie A :

Types de termes anaphoriques	Numéros des questions	Nombre de questions
-Pronoms personnels :	2-8-12-13-15-17-20-21-22	9 questions
-Pronoms possessifs :	3-9	2 questions
-Pronoms démonstratifs :	10-11-1	3 questions
-Pronoms relatifs et relatifs composés :	1-4-6-19-2	5 questions
-Pronoms indéfinis :	14	1question(2 réponses)
-Adverbes de temps et de lieu :	2	1 question
-Synonymes ou périphrases :	16-25	2 questions

Notre répartition vise aussi à réfléter la fréquence de chaque type de référents dans l'écrit familier. Ainsi, nous considérons que les pronoms personnels sont les référents les plus usuels et c'est pourquoi nous leur avons consacré un plus grand nombre de questions.

PARTIE B

1. Mesure de la compréhension de 4 types de déterminants.

Il y a quatre catégories de déterminants pouvant surtout causer des erreurs de liens de référence (confusion ou imprécision des informations) chez les scripteurs du 2e cycle du primaire. Ce sont les articles définis et indéfinis et les adjectifs possessifs et démonstratifs. Les autres déterminants comme les adjectifs numéraux, exclamatifs, interrogatifs et indéfinis, amènent surtout

des erreurs d'accords grammaticaux plutôt que des erreurs portant sur le sens. C'est pourquoi les questions ont porté uniquement sur les 4 premières catégories de déterminants. De plus, vu que la majorité des erreurs parmi ces 4 catégories concernait l'utilisation d'un article défini au lieu d'un article indéfini lors de la pré-enquête, nous avons élaboré près de la moitié de nos questions (10 sur 25) sur ce type de déterminant afin de dresser un bilan plus réaliste, plus fidèle des capacités des scripteurs.

2. Formulation de questions fermées, simples et claires pour lesquelles un seul choix de réponse est possible.

Nous utilisons des phrases et du vocabulaire de niveau familier, afin que les capacités du scripteur ne soient uniquement employées qu'à la mesure fidèle de notre objectif, c'est-à-dire la compréhension et l'utilisation des déterminants . De plus, un soin particulier a été apporté à la formulation de chaque question-phrase afin de limiter chaque réponse à un seul choix (donc un seul déterminant possible comme réponse). Ceci vise encore la validité du test ainsi que l'objectivité et la facilité de sa correction.

3. Répartition des questions de chaque catégorie de déterminants et des niveaux de difficulté afin d'éviter la découverte de trucs ou de modèles de réponses pour nuire à la validité du questionnaire.

PARTIE C

1. Présence de 2 exemples afin de permettre aux élèves d'inférer sur le type de réponses appropriées.

Étant donné que les élèves ne connaissent qu'implicitement ce genre de référents sans en connaître la terminologie précise (apposition), nous devions donc présenter des exemples du genre de réponses que nous voulions obtenir.

2. Fidélité et validité des questions de cette partie, même en nombre réduit et même si les réponses sont de type «ouvertes».

Le nombre réduit de questions de cette partie assure quand même de mesurer de façon fidèle et valide la compréhension et l'utilisation appropriée de ce type de référent. Le type ouvert des réponses (i.e. plusieurs réponses possibles), amène un peu plus de subjectivité dans la correction. Afin de limiter cette subjectivité, nous n'avons fixé qu'un seul critère de correction: que la réponse apporte une information s'intégrant convenablement au sens de la phrase.

PARTIE D

1. Grande importance de la formulation de phrases simples et claires.

Des difficultés de langue pourraient nuire à l'identification du type de lien de connexion, et par le fait même au choix de réponses.

Nous avons dû proposer des phrases qui ne nécessitaient aucun changement de formulation lorsque le nouveau connecteur s'y intégrait. Ainsi, les phrases contenant un lien de manière ou de comparaison, un lien de supposition ou de condition devaient éviter qu'on soit obligés de changer par exemple le temps du verbe (subjonctif vs conditionnel ou infinitif). Ceci a limité quelque peu nos possibilités de questions de ces 2 types de liens par rapport aux formulations possibles pour les élèves de notre niveau scolaire.

2. Présence d'une liste de connecteurs afin de rendre plus concrètes les réponses attendues sur le thème des liens de connexion.

3. Rentabilisation de la correction en précisant et en limitant les choix de réponses.

4. Répartition des questions de chaque type de lien de connexion et des niveaux de difficulté afin d'éviter d'orienter le choix des réponses, ce qui aurait pu nuire à la validité du questionnaire.

Les questions portent sur tous les 8 types de liens de connexion identifiés dans notre cadre théorique (voir Tableau de progression pédagogique des liens de connexion, p.49 à 51). Pour les liens de connexion plus courants et plus faciles à identifier comme les liens de temps et de lieu, nous avons cru bon d'utiliser des connecteurs

requérant un plus grand niveau de compréhension et de vocabulaire.

Répartition des questions de la partie D :

Type de liens	Numéros des questions
Temps	1-2-3-4-8-15
Lieu, endroit	12-24
But	13-22
Manière, comparaison	10-19
Supposition, condition	6-23
Cause, résultat, conséquence	5-7-9-11-16
Opposition, contraste, concession, négation	17-18-20-21-25
Addition, explication, insistance	14

Nous croyions que cette répartition permettait de donner une vue d'ensemble réaliste et globale du niveau de compréhension des liens de connexion chez nos élèves .

4.5.2 Les quatre projets d'écriture

Les projets 1 et 3 (textes descriptifs) permettaient d'observer plus particulièrement l'utilisation implicite des liens de référence alors que les projets 2 et 4 (textes narratifs) devaient plutôt favoriser notre observation de l'utilisation implicite des liens de connexion.

Des thèmes «intemporels» ont été proposés afin de pouvoir être présentés à n'importe quelle partie de l'année scolaire et afin de

rejoindre les intérêts du plus grand nombre d'enfants possible.

Les projets d'écriture proposés se devaient d'être quand même formatifs pour tous les élèves, qu'ils fassent partie du groupe expérimental ou des groupes contrôle, afin de ne pas "gruger" de leur précieux temps de classe (raison d'éthique professionnelle) . C'est pourquoi, outre les besoins de cette recherche, ces deux projets ont servi à enseigner certains objectifs du programme de 4e année. Ces objectifs n'étaient pas liés directement à la notion de liens de référence et de connexion afin d'éviter de fausser les résultats de notre recherche.

4.6 Les situations d'apprentissage des liens de référence et de connexion

Les situations d'apprentissage des liens de référence et de connexion mises au point selon les principes de notre cadre théorique, sont présentées aux appendices 6 et 7.

4.6.1 Critères d'élaboration

Nos exercices étaient délibérément courts car ils visaient à développer ou réviser l'essentiel de la compréhension des liens de référence et de connexion. Ces exercices représentaient des

situations artificielles d'apprentissage. Ils ne devaient donc pas limiter le temps à être accordé aux véritables situations de communication écrite, complètes et signifiantes. De plus, en élaborant ces exercices, nous nous devions aussi d'être réalistes par rapport au temps disponible dans la grille-horaire des élèves.

Ces exercices ont été accompagnés d'une démarche d'objectivation sur les items évalués aux textes 1 et 2. Cette démarche informelle d'objectivation visait à compléter l'enseignement formatif sur les habiletés d'organisation de la phrase et du texte, selon les principes énoncés dans notre cadre théorique.

5. ANALYSE DES RÉSULTATS

Dans les sections 5.1 et 5.2, nous traiterons des résultats obtenus en fonction de nos deux hypothèses. Puis à la section 5.3, nous analyserons ces résultats de façon plus détaillée en fonction du contenu pédagogique des épreuves.

Ainsi, pour vérifier l'exactitude de nos hypothèses relatives à l'efficacité de notre intervention didactique et à son effet différencié sur les forts et les faibles, nous avons appliqué aux résultats de nos élèves, deux analyses de la variance multivariées avec mesures répétées :

- La première analyse portait sur les résultats au questionnaire de compréhension des éléments de cohésion textuelle en fonction de trois variables indépendantes (groupe, habileté, temps) et de quatre variables dépendantes (résultats aux parties A, B, C, D du questionnaire).

- La deuxième analyse s'appliquait à la production de texte. Les variables indépendantes étaient les mêmes que pour le questionnaire (groupe, habileté, temps) et les variables dépendantes correspondaient aux trois contenus linguistiques visés par cette partie de l'épreuve (S, V-R, E).

La variable indépendante groupe, comportait deux niveaux : le groupe expérimental (GE) correspondant à une classe de 4e année ayant vécu l'intervention didactique en rapport avec la cohésion textuelle, et le groupe-témoin (GT) formé des deux autres classes de 4e année de la même école. Ces groupes ont été comparés au départ sur la base du pré-test (questionnaire et production de deux textes).

La variable habileté comportait trois niveaux : fort (F), moyen (M) et faible (Fa), fondés sur le classement préalable des élèves par les enseignantes. Quant à la variable temps, elle correspondait à la comparaison entre les mesures au pré-test et au post-test. L'intérêt de cette variable résidait surtout dans son interaction avec la variable groupe, puisque cette interaction ferait éventuellement ressortir l'effet de l'intervention didactique sur le groupe expérimental.

5.1 Résultats au questionnaire en fonction des hypothèses

Le tableau 1 exprime les probabilités de signification de l'effet des variables indépendantes sur les variables dépendantes. Seules les variables indépendantes qui ont exercé des influences ou des interactions significatives pour le seuil $p < 0,05$ y sont indiquées.

Tableau 1

Influence des variables indépendantes (groupe,habileté, temps) sur les résultats aux 4 parties du questionnaire : probabilités de signification

Var. dépendantes	Variables indépendantes			(intéractions)	
(questionnaire)	Groupe	Habileté	Temps	Gr./tps	Habil./tps
Partie A	_	0,0004	0,004	0,0004	_
Partie B	_	0,0004	0,004	_	_
Partie C	0,017	0,0004	0,004	0,004	0,031
Partie D	_	0,0004	0,004	0,001	_

L'analyse de variance fait ressortir dans ce tableau que les groupes expérimental et témoin sont équivalents au départ, sauf pour la partie C dans laquelle le groupe-témoin était un peu plus fort. En ce qui concerne la variable habileté, notre tableau confirme la justesse du classement initial des enseignantes à savoir que les résultats des élèves correspondent à leur niveau d'habileté. L'analyse de la variable temps nous démontre que tous les élèves ont amélioré leurs performances aux quatre parties du questionnaire, dans l'intervalle de temps qu'a duré l'expérimentation. De plus, l'interaction des variables habileté/ temps démontre que le niveau d'habileté n'a pas eu d'effet significatif sur l'apprentissage, sauf pour la partie C en faveur du groupe expérimental (0,041 obtenu par une analyse de variance ultérieure des groupes différenciés). Par contre, l'interaction des variables groupe/ temps nous montre que le temps d'apprentissage a eu plus d'effet sur un groupe en ce qui

concerne les parties A, C et D du questionnaire.

5.1.1 Influence de l'intervention pédagogique globale sur le groupe expérimental

L'analyse ultérieure des groupes différenciés a démontré que l'avantage significatif dans l'apprentissage des parties A, B et D concernait le groupe expérimental. Voyons donc le détail de ces résultats dans le tableau 2 et la figure 1 qui suivent (la figure permet de comparer les données du tableau 2).

Tableau 2

Moyennes et variation des moyennes des groupes aux quatre parties du questionnaire de compréhension des liens de référence et de connexion (en %)

Questionnaire	Groupe expérimental			Groupe-témoin		
	Pré	Post	Variation	Pré	Post	Variation
Partie A	43	81	38	61	71	10
Partie B	70	81	11	68	78	10
Partie C	37	65	28	33	38	5
Partie D	43	61	18	51	53	2

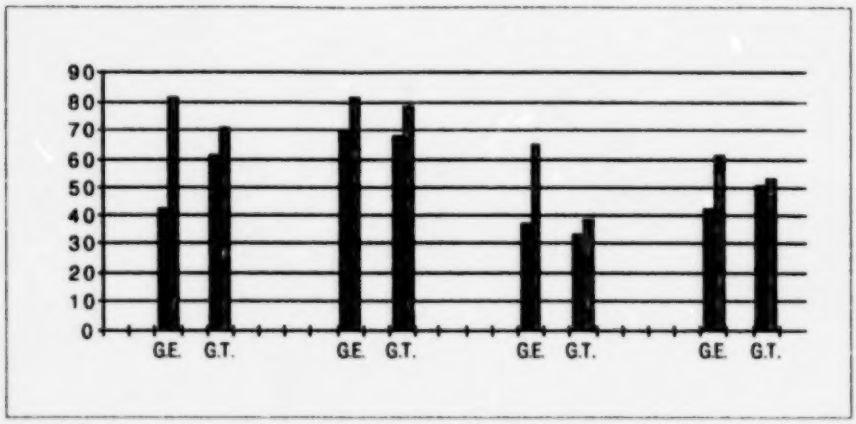


Figure 1

Comparaison des moyennes des groupes aux 4 parties du questionnaire de compréhension des liens de référence et de connexion (en %)

L'examen du tableau 2 et de la figure 1 mettent donc en évidence de plus fortes augmentations de moyennes du groupe expérimental, sauf à la partie B. Les différences significatives observées au tableau 1 sous l'interaction groupe/ temps, nous permettent donc de confirmer que ces différences significatives concernaient le groupe expérimental. Cela nous permet donc de valider notre première hypothèse pour les parties A,C et D du questionnaire, à savoir que les situations d'apprentissage élaborées ont favorisé significativement le degré de compréhension des liens de cohésion textuelle visés par ces parties (termes anaphoriques pour éviter les répétitions, les appositions et les connecteurs) chez le groupe expérimental.

5.1.2 Influence de l'intervention pédagogique sur les élèves de différents niveaux d'habileté

Voyons maintenant grâce au tableau 3, le détail des résultats différenciés par groupe et par niveau d'habileté (la figure 2 permet ensuite de comparer ces mêmes données).

tableau 3

Variations des moyennes des résultats en fonction du niveau d'habileté des élèves au questionnaire de compréhension des liens de référence et de connexion (en %)

Questionn.	Groupe expérimental			Groupe-témoin		
	Forts	Moyens	Faibles	Forts	Moyens	Faibles
Partie A	22	45	39	12	15	10
Partie B	9	17	7	10	5	13
Partie C	9	43	23	1	10	- 3
Partie D	25	27	4	7	1	6

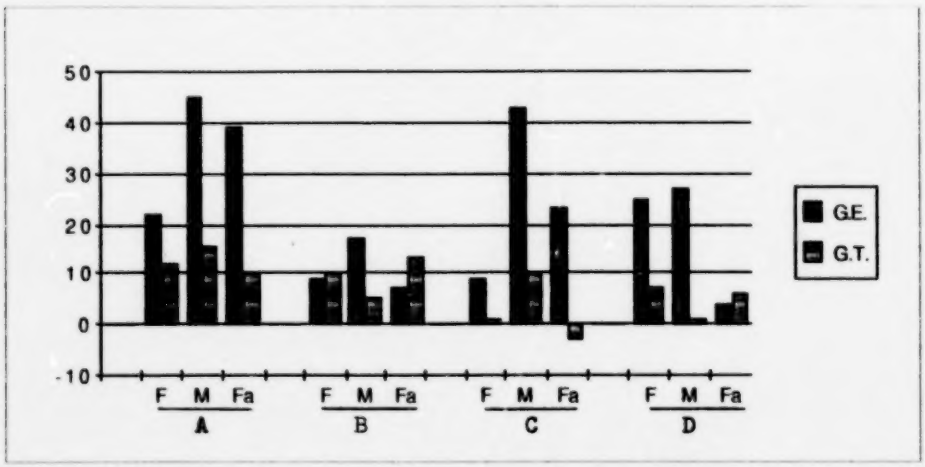


figure 2

Variation des moyennes des résultats aux 4 parties du questionnaire en fonction du niveau d'habileté des élèves (en %)

Bien que les écarts ne soient généralement pas significatifs, le tableau 3 et la figure 2 semblent indiquer que ce sont les élèves moyens qui ont le plus bénéficié de l'intervention didactique, et cet avantage est significatif dans le cas de la troisième partie du questionnaire (variable dépendante C). On peut toutefois observer que, sauf dans le cas de la partie D, les forts se sont moins améliorés que les faibles.

Ces constats ne nous permettent donc pas de valider notre deuxième hypothèse, à savoir que les situations d'apprentissage élaborées n'ont pas favorisé globalement et significativement l'élève faible qui a des besoins plus grands d'apprentissage.

5.2 Résultats aux projets d'écriture en fonction des hypothèses

Avant d'effectuer les analyses de variance, les cotes (1,2,3,4) des projets d'écriture ont été transformées en pourcentage (respectivement 100 %, 80 %, 50 %, 20 %) pour faciliter nos calculs et nos représentations graphiques.

Dans les tableaux ou figures qui suivent, les contenus linguistiques évalués (S, V-R, E) représentent respectivement : la structure de phrases, la variété et l'absence de répétitions dans ces mêmes structures de phrases ainsi que leur enchaînement.

Le tableau 4 suivant exprime les probabilités de signification de l'effet des variables indépendantes sur les variables dépendantes. Seules les variables indépendantes qui ont exercé des influences ou des interactions significatives pour le seuil $p < 0,05$ y sont indiquées.

tableau 4

Influence des variables indépendantes (groupe, habileté, temps) sur les résultats aux projets d'écriture : probabilités de signification

Var. dép.	Variables indépendantes			(intéractions)	
	Groupe	Habileté	Temps	Groupe/tps	Hab./tps
S	_	0,0004	0,0004	_	_
V-R	0,019	0,0004	0,0004	0,009	_
E	_	0,0004	0,0004	_	_

L'analyse de variance fait ressortir dans le tableau 4 que les groupes expérimental et témoin sont équivalents au départ, sauf pour l'item V-R ou le groupe-témoin était un peu plus fort comme l'a confirmé l'analyse ultérieure des groupes différenciés. L'analyse de la variable habileté confirme ici aussi la justesse du classement des enseignantes et la variable temps confirme aussi que tous les élèves ont amélioré globalement leurs performances. Par contre, un groupe s'est plus amélioré que l'autre dans l'item V-R (interaction groupe/temps). L'analyse ultérieure des groupes différenciés (tableau 5) a cependant confirmé que cette plus forte augmentation concernait le groupe expérimental.

5.2.1 Influence de l'intervention pédagogique globale sur le groupe expérimental

Observons maintenant dans le tableau 5, le détail des résultats différenciés des groupes. La figure 3 en facilite ensuite la comparaison.

tableau 5

Moyennes et variation des moyennes des groupes aux items reliés à l'utilisation des liens de référence et de connexion (en %)

Items	Groupe expérimental			Groupe-témoin		
	pré	post	variation	pré	post	variation
S	64	78	14	60	72	12
V-R	66	82	16	69	75	6
E	67	79	12	69	76	7

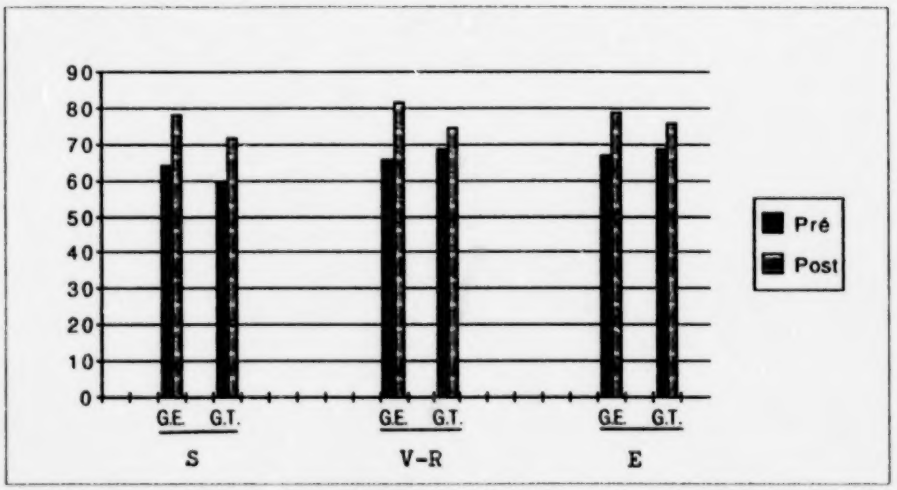


figure 3

Comparaisons des moyennes des groupes dans les productions de texte aux items reliés à l'utilisation des liens de référence et de connexion

Le tableau 5 et la figure 3 nous ont permis de voir que le groupe expérimental a obtenu les plus fortes augmentations de moyennes et ce, pour chaque item évalué. Cependant, l'analyse de variance nous permet de confirmer notre première hypothèse seulement pour l'item V-R car les autres augmentations ne sont pas statistiquement significatives.

5.2.2 Influence de l'intervention pédagogique sur les élèves de différents niveaux d'habileté

Tel que présenté dans le tableau 4, l'interaction des variables habileté/temps n'a été significative pour aucun des trois items. Voyons maintenant grâce au tableau 6, le détail des résultats différenciés par groupe et par niveau d'habileté. La figure 4 permet ensuite la comparaison de ces données.

tableau 6

Variations des moyennes des résultats en fonction du niveau d'habileté des élèves aux items reliés à l'utilisation des liens de référence et de connexion (en %)

Items	Groupe expérimental			Groupe-témoin		
	Forts	Moyens	Faibles	Forts	Moyens	Faibles
S	9	9	23	14	11	12
V-R	23	0	26	4	5	9
E	8	24	5	14	17	-10

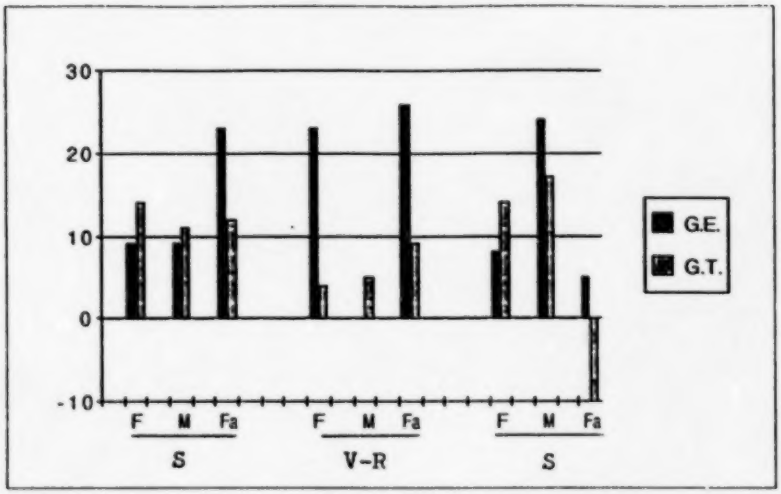


figure 4

Variation des moyennes aux items des productions écrites reliés à l'utilisation des liens de référence et de connexion en fonction du niveau d'habileté des élèves (en %)

Bien qu'il n'y ait pas d'intéraction significative groupe/temps, nous pouvons néanmoins remarquer en observant la figure 4, que les plus fortes augmentations de moyennes du groupe expérimental se répartissent entre les faibles et les moyens. Cela ne permet pas toutefois de valider notre deuxième hypothèse appliquée à l'utilisation des liens de cohésion textuelle.

5.3 Analyse et interprétation des résultats relatifs aux contenus des épreuves

5.3.1 Le questionnaire : partie A

La partie A du questionnaire traitait des termes anaphoriques permettant d'éviter les répétitions. Le tableau 7 présenté à l'appendice 9, nous montre qu'il y a une grande diversité dans le pourcentage de réussite des 25 questions et ce, pour les trois classes expérimentale et témoins.

Mentionnons au départ que le groupe-témoin (cf. tableau 7) a réussi la question 1 à 100% au pré-test et au post-test car la réponse leur a été donnée par leurs titulaires en démonstration du genre de réponses attendues à ce questionnaire que ces enseignantes n'étaient pas à l'aise de présenter. Toutefois, cela n'était pas prévu dans notre démarche. Le groupe expérimental n'a cependant pas reçu ce traitement de faveur car d'une part, nous voulions que leurs réponses soient libres de toute influence et d'autre part, peu de questions concernaient les référents relatifs tels que présentés à la question 1. Nous voulions que la mesure soit la plus précise possible pour ce groupe. Néanmoins, nous considérons que l'amélioration de 31% du groupe expérimental pour cette question est très bonne.

Considérons maintenant chacune des autres questions de la partie A. Le tableau 7 nous montre aussi qu'il y a une grande

diversité dans le pourcentage de réussite des 25 questions. Les questions 7, 11, 13, 14, 22, 24 demeurent les moins réussies pour les 3 classes. Cela est normal, selon nous, car elles correspondent à des notions d'une plus grande complexité. En effet, la question 7 se rapportait au nom remplacé par le pronom personnel «y» et les questions 11 et 13, aux propositions remplacées par les pronoms personnels ou démonstratifs. La question 14 proposait deux pronoms indéfinis différents se référant au même mot alors que la question 24 impliquait le pronom relatif «qui», provoquant une certaine ambiguïté référentielle pour les enfants de cet âge. Nous croyons cependant que le grand pourcentage d'erreurs à la question 22 provient surtout du fait que le soulignement du «l'» peut passer facilement inaperçu (quelques élèves ont fait la remarque à leurs titulaires qu'il n'y avait pas de mots soulignés dans cette phrase), ainsi que du fait que certains pouvaient être embêtés qu'il y ait deux «l'» se référant au même mot.

L'amélioration globale du groupe expérimental dans la partie A, même si elle est statistiquement non significative, nous porte donc à croire à l'utilité et à la pertinence d'un enseignement systématique du genre de contenu visé par la partie A. Nous croyons aussi que nos résultats auprès du groupe expérimental confirment globalement la justesse de notre évaluation du niveau de difficulté des éléments présentés. Ainsi, même si l'on observe une hausse de performance aux questions 7, 11, 13, 24 chez ce groupe, nous pensons que ces questions devraient être abordés en 5e ou 6e année plutôt qu'en 4e.

5.3.2 Le questionnaire : partie B

La partie B, correspondant à l'utilisation des déterminants définis, indéfinis, possessifs et démonstratifs, est celle la mieux réussie chez les deux groupes expérimental et témoin, car c'est dans cette partie du questionnaire que les moyennes pré- et post-expérimentales sont les plus hautes (70% et 68% qui deviennent respectivement, 81% et 77%). On remarquera aussi que c'est dans la partie B que les moyennes pré-expérimentales de tous les groupes se ressemblent le plus.

Si nous voulons maintenant détailler les performances pour chaque question de la partie B, le tableau 7 (appendice 9) nous permet d'observer que les questions 15 et 19, suivies des questions 24 et 25 sont demeurées difficiles pour les trois classes. Les questions 15, 19, 25 concernaient les déterminants possessifs à la 3e personne, causant plusieurs fautes homophoniques (ex.: «se» ou «ses» au lieu de «ce» ou «ces») alors que la question 24 impliquait le déterminant défini contracté «au». La majorité des élèves ont inscrit pour cette dernière, «le» ou «un», au lieu de «au», même chez le groupe expérimental. Nous constatons que nos situations d'apprentissage n'ont donc pas assez insisté sur ce genre de déterminants (voir les Situations d'apprentissage des Liens de référence, présentées à l'appendice 6). Nous croyons de plus, que les exercices d'intégration des différents genres de déterminants qui étaient les plus importants, auraient eu avantage à être plus

nombreux. Peut-être de cette façon, aurions-nous pu augmenter plus significativement la moyenne du groupe expérimental. Cependant, nous persistons à croire qu'il est pertinent et utile d'aborder ce type de lien de référence en classe, même si les progrès ne sont pas majeurs, ne serait-ce que pour une courte révision car si les élèves sont plus aptes à distinguer les subtilités langagières qu'apportent les différents types de déterminants, leur niveau de compréhension générale de la phrase sera meilleur. Nous croyons finalement que ce contenu devrait être vu au début du 2e cycle du primaire car il est globalement et facilement accessible aux élèves de 4e année.

5.2.3 Le questionnaire : partie C

La partie C, traitant des termes anaphoriques permettant d'apporter des précisions, plus communément appelés «appositions», semble avoir été la section la plus difficile pour tous les élèves tel que nous avons pu le constater au tableau 2 et à la figure 1.

Quoique nos résultats aient significativement profité au groupe expérimental, prouvant globalement la pertinence et la validité de nos situations d'apprentissage présentées à ce sujet, nous croyons néanmoins qu'elles auraient encore plus profité à des enfants d'un niveau scolaire supérieur. En effet, la notion d'apposition telle que présentée dans la partie C, implique l'habileté à manipuler des structures de phrases plus complexes ainsi que l'habileté à utiliser

la virgule à bon escient : ce qui est facile avec des enfants de cet âge pour l'énumération, mais moins facile dans les autres cas.

Nous croyons donc qu'il serait plus rentable auprès des enfants de 4e année, de présenter des exercices concernant les opérations linguistiques d'addition et de permutation, tels que mentionnés dans notre cadre théorique (cf. section 3.4.2, p.38) et présentés au groupe expérimental lors de l'objectivation du texte descriptif no 1 pour améliorer l'item concernant les structures de phrases, plutôt que des situations formelles d'apprentissage des appositions. Cela leur permettra ainsi de travailler progressivement sur la ponctuation et la complexification de la phrase.

5.3.4 Analyse des résultats de la partie D du questionnaire

Nous avons pu remarquer, grâce au tableau 3 et la figure 1, qu'à l'instar de la partie C, la partie D qui traitait des liens de connexion, est aussi restée difficile pour les deux groupes.

Si l'on observe maintenant de façon détaillée les questions de la partie D (voir tableau 8, appendice 9), nous remarquons que ce sont les numéros 14 à 23 qui demeurent globalement les plus difficiles pour les trois classes. En effet, les questions 14 à 23 concernent les connecteurs de supposition, d'opposition, de cause ou de conséquence. Malgré une bonne augmentation de performance de ces

connecteurs pour le groupe expérimental, les scores demeurent faibles.

Encore selon le tableau 8, les questions les mieux réussies globalement (numéros 1 à 8), concernent les connecteurs de temps, de lieu et de but. Nous notons quand même une augmentation significative de performance concernant ces connecteurs chez le groupe expérimental.

Cela nous permet donc de confirmer en bonne partie notre progression des niveaux de difficulté des connecteurs (voir notre progression pédagogique des liens de connexion, section 3.4.4, p. 48). Ces résultats nous portent aussi à croire, qu'en 4e année, il pourrait être plus rentable de se limiter à l'apprentissage des connecteurs de temps, de lieu, de but et à quelques-uns des autres catégories (*mais, cependant, toutefois, si, ainsi, parce que, donc, conséquemment, en conséquence, c'est pourquoi*). L'enseignement des autres connecteurs que nous avons répertoriés, pourrait être partagé à l'intérieur de la 5e et de la 6e année.

5.3.5 Les projets d'écriture

Mentionnons d'abord que la majorité des élèves du groupe expérimental, nous ont dit avoir aimé et avoir été «inspirés» par les thèmes d'écriture présentés. Ils nous ont dit de façon informelle,

avoir eu du plaisir à inventer leurs histoires. Ainsi, beaucoup de textes descriptifs présentent des personnages farfelus en vue d'étonner et de faire rire. Ils nous ont dit préférer composer ces genres de textes plutôt que d'autres où ils doivent exprimer des opinions ou des arguments. Ils étaient donc très intéressés à écouter les autres présenter leur texte en classe lorsqu'ils furent corrigés et retranscrits au propre (cette étape faisait partie du processus d'objectivation). Cela vérifie ce que nous pensions à ce sujet concernant le choix de nos thèmes d'écriture.

Nous avons remarqué aussi que la longueur moyenne des textes a augmenté (un peu pour les textes descriptifs mais plus pour les textes narratifs) et ce, pour les trois groupes. Il faut signaler que les cotations se sont tout simplement ajustées en proportion de l'augmentation de longueur, c'est-à-dire en fonction d'un texte long (200 mots et plus) plutôt qu'en fonction d'un texte de longueur moyenne tel que demandé (150 à 200 mots).

Nous remarquerons que l'observation détaillée des performances individuelles compilées dans les tableaux 9a, 9b, 9c (cf. appendice 10) nous éclaire peu sur l'évolution scripturale de chaque élève. Ce fait peut s'expliquer par le type d'échelle de cotation (1,2,3,4) utilisé. L'évolution d'un élève à l'intérieur d'une même cote qui couvre un large éventail de performances (en pourcentage : environ de 20 à 30%), reste en effet imperceptible dans un tel système. Cette échelle de cotation de 1 à 4 fut d'abord établie pour simplifier

le processus d'évaluation et pour faciliter le repérage des élèves en difficulté en fonction d'un seuil adapté à chaque item évalué. Elle a , par contre, limité et rendu plus difficile l'analyse détaillée des résultats aux trois items de notre recherche.

L'observation du tableau 9a (appendice 10) nous montre que le groupe expérimental a globalement amélioré ses performances en structures de phrases (sauf l'élève très faible numéro 14 qui acquiert difficilement le «sens du récit» et dont les progrès généraux sont d'ailleurs très lents, ainsi que l'élève moyen numéro 6). Seul le sujet 14 commence encore plusieurs phrases par «et» alors que deux élèves moyens (numéros 15 et 24) ont fait 1 ou 2 erreurs chacun en commençant une phrase avec «mais» ou «après». Nous avons aussi remarqué que les textes du groupe expérimental comptent moins de structures de type «langage oral» ou de style direct mêlant le rôle du narrateur et des personnages et que la majorité de nos élèves ont sensiblement augmenté le niveau de complexité de leurs textes 3 et 4, soit au niveau du nombre de mots, d'événements ou d'éléments descriptifs. Cela a probablement rendu plus difficile la gestion de leurs processus d'écriture et peut donc expliquer pour plusieurs élèves pourquoi leur résultat n'a pas été augmenté. Cependant, nous croyons que cela dénote une nette amélioration même si cela n'apparaît pas clairement au tableau 9a et peut donc expliquer en bonne partie pourquoi il n'a pas été possible de valider notre hypothèse 1 concernant les structures de phrases.

En ce qui concerne l'item V-R, l'analyse détaillée des textes nous a fait constater que même si les structures avec les verbes «avoir» et «être» dominent encore dans les phrases descriptives, on note une bonne évolution au niveau de la variété des structures de phrases. Les élèves forts nous ont grandement surpris par leur créativité à ce sujet. Cette analyse détaillée des textes nous a aussi permis de constater l'utilisation générale d'un plus grand nombre de termes anaphoriques chez les élèves du groupe expérimental dans leurs textes 3 et 4. On compte cependant beaucoup plus de liens de référence permettant d'éviter les répétitions (voir notre progression pédagogique des liens de référence, p. 45-46). Les termes anaphoriques les plus utilisés pour éviter les répétitions sont les noms remplacés par un synonyme (ex.: ce dernier, notre personnage, cette charmante personne,...), par un pronom démonstratif (ex. : celui-ci, celle-ci...), par un pronom personnel (ex.: il le leur donna, il le cacha ...).

Nous avons aussi remarqué que plusieurs élèves forts et très forts du groupe expérimental ont acquis une certaine habileté à composer des phrases narratives beaucoup plus longues, contenant plus d'appositions, de tournures incluant le participe présent, de pronoms démonstratifs neutres (ex.: ce, ceci, cela), de pronoms relatifs composés. Ce fut une heureuse surprise de voir entre autres, que les situations d'appositions qu'ils ont créées personnellement, furent mieux réussies que celles imposées par notre questionnaire (cf. section 5.2.2).

Finalement, en ce qui concerne l'item E, nous croyons que le peu d'amélioration de certains élèves dépend de ce qu'en s'améliorant aux deux autres items de base (S et V-R), ils ont eu un texte d'une plus grande complexité à gérer.

L'analyse détaillée des textes du groupe expérimental (tableau 9a, appendice 10) nous montre que les performances dans l'enchaînement des phrases descriptives sont restées globalement assez stables. En effet, les phrases descriptives ne requérant généralement pas un enchaînement particulier comme les phrases narratives, les élèves ont semblé avoir moins d'idées pour les enchaîner.

Les élèves du groupe expérimental semblent maintenant porter plus d'attention aux liens entre les phrases. Quelques élèves faibles ne sont pas encore tout à fait habiles mais ont néanmoins un meilleur «sens du récit». Les connecteurs les plus utilisés chez nos élèves expérimentaux sont ceux marquant d'abord les liens de temps, de but, puis de lieu. L'analyse détaillée des textes fait cependant ressortir que les élèves forts et très forts du groupe expérimental utilisent des liens de temps et de lieu plus variés que les forts des groupes-témoins (ex.: un matin comme les autres, le soir même, une fois le moteur réparé... , rendu sur place, par-delà les nuages, hors, y...). Nous avons noté aussi chez les forts du groupe expérimental, une plus grande utilisation des liens marqués par «cependant, tandis que, alors que» (contraste) et par «c'est pour cela, donc» (conséquence), que chez les forts des groupes-témoins.

CONCLUSION

Cette recherche portant sur l'influence de situations d'apprentissage sur la compréhension et l'utilisation des liens de cohésion textuelle au niveau de la 4e année du primaire, ne nous a pas permis de confirmer intégralement nos deux hypothèses car quelques augmentations de moyennes du groupe expérimental n'étaient pas significatives. Voici d'ailleurs le tableau 10 qui peut résumer nos résultats.

Tableau 10

Tableau-synthèse des résultats en fonction des hypothèses

Hypothèses	Questionnaire	Projets d'écriture
Hypothèse 1	Confirmation pour parties A,C,D	Confirmation pour l'item V-R
Hypothèse 2	non-confirmation	non-confirmation

Ces résultats ont cependant confirmé en majeure partie les conclusions de quelques recherches, en particulier celle de Cotton qui mentionnait que les élèves plus jeunes (nos élèves n'en étaient qu'au début de leur apprentissage formel des habiletés rédactionnelles) bénéficient globalement plus que les autres élèves des exercices formels d'objectivation et d'apprentissage des

habiletés rédactionnelles. En effet, comme l'ont démontré nos quatre figures, le groupe expérimental comparativement au groupe-témoin, s'est amélioré dans toutes les variables évaluées, sauf une fois à l'item V-R (figure 4) où les moyens n'ont eu aucune variation de moyenne. Nous n'avons cependant pas pu conclure clairement comme Cotton, que les élèves en difficulté d'apprentissage bénéficient plus des situations d'apprentissage des habiletés rédactionnelles, du moins en ce qui concerne celles reliées à la cohésion textuelle.

Nous avons toutefois remarqué que l'effet de notre intervention pédagogique ressort davantage pour le questionnaire que pour les projets d'écriture. Nous supposons que cela pourrait dépendre d'abord de la nature même des épreuves ainsi que du facteur «temps d'apprentissage». En effet, le questionnaire a permis d'évaluer en même temps tous les aspects reliés à la notion de liens de référence et de connexion, contrairement aux projets d'écriture dans lesquels nous n'avons pu évaluer que quelques-uns de ces éléments à la fois. De plus, la compréhension d'un contenu précède généralement son utilisation : pour des raisons d'ordre pratique, notre recherche en milieu scolaire ne s'est peut-être pas échelonnée sur tout le temps qu'il aurait fallu pour que les différences aient été significatives au niveau des projets d'écriture. Ainsi, nous pensons que plusieurs élèves moyens et faibles auraient eu besoin de plus de temps pour effectuer un transfert significatif d'apprentissage de la compréhonsion vers l'utilisation.

Nous sommes cependant satisfaite des résultats obtenus car nous considérons que le matériel pédagogique mis au point selon les principes de notre cadre théorique, nous a permis de répondre à des besoins importants mentionnés dans notre problématique : combler le manque de matériel pédagogique permettant de développer les connaissances et les habiletés relatives à la cohésion textuelle, ainsi qu'aider nos élèves à développer leurs stratégies d'apprentissage et d'objectivation à ce sujet. Nous sommes aussi satisfaite des résultats obtenus car l'insuffisance de la documentation pédagogique à ce sujet, nous avait contraints à innover en créant ce matériel que nous voulions le plus complet et progressif possible.

Nous croyons donc à l'utilité et à la pertinence de notre matériel pédagogique, qui aurait même avantage à être intégré au programme régulier de développement des habiletés d'écriture du 2e cycle du primaire. Nous pensons aussi que ce matériel pédagogique serait plus profitable pour la majorité des élèves si l'apprentissage était moins intensif et échelonné sur une plus longue durée que celle de notre expérimentation. Nous considérons cependant qu'il aurait lieu de le compléter quelque peu en ajoutant par exemple, d'autres exemples aux exercices d'intégration (exercices-synthèse) déjà mis au point, surtout dans les contenus visés par les parties A, B et D du questionnaire.

Nous considérons aussi, à la lumière des résultats obtenus, qu'à

lui seul le questionnaire de compréhension des liens de référence et de connexion pourrait donner une mesure valable de l'évolution des élèves au sujet de la cohésion textuelle. Il y aurait cependant lieu d'en développer davantage chacune des parties afin d'augmenter la possibilité de répartition des scores pour permettre de mesurer avec encore plus de validité les résultats obtenus. Ces dernières considérations ouvrent donc la porte à des travaux ultérieurs qui pourront perfectionner notre matériel d'apprentissage et d'évaluation des liens de cohésion textuelle et/ou préciser les pistes de recherche que nous avons commencé à tracer dans ce domaine.

Nom de l'élève : _____ local : _____

Questionnaire d'évaluation de la compréhension des liens de référence et de connexion (60 minutes)

PARTIE A

Indique pour chaque phrase, à quel(s) mot(s) se réfèrent les mots soulignés.

1. Je t'offre des bonbons. Lesquels choisis-tu ?
   (_____)

2. Ton gâteau est vraiment réussi, j'en reprendrais encore.
   (_____)

3. Nous avons eu un accident avec notre voiture. Nos voisins nous ont alors prêté la leur.
   (_____)

4. Je ne trouve plus la feuille sur laquelle j'ai pris des notes.
   (_____)

5. Je la regarde construire son nid depuis une heure. Cette hirondelle est vr[illegible]ent habile.
   (_____)

6. J'ai vu le film dont tu m'avais parlé.
   (_____)

7. Vas-tu au cinéma? Allons-y ensemble.
   (_____)

8. Il a tout avoué à ses parents. Il leur a dit aussi qu'il ne recommencerait plus.
   (_____)

9. Yves et moi, nous sommes allés à la cérémonie. Mes vêtements étaient propres alors que les siens ne l'étaient pas. (_____)

10. J'ai besoin de feuilles. Apporte-moi celles sur le comptoir.
    (_____)

11. Cela m'a fait beaucoup plaisir que Marc m'ait aidé à construire mon tacot.
    (_____)

12. Mes amis, eux, étaient tous dans l'autre équipe !
(_____)

13. Je te le répète : je déteste les crevettes !
(_____)

14. J'ai fini mes trois devoirs en arrivant de l'école. Aucun ne m'a pris plus de dix minutes. Heureusement que tout m'a semblé facile car j'avais une pratique de hockey à cinq heures.
(_____) (_____)

15. Ils ont bien vu que je ne plaisantais pas, ces gamins !
(_____)

16. Notre compagnie a engagé une nouvelle architecte. Cette jeune finissante semble avoir beaucoup de talent. (_____)

17. Monique et moi, on a vu ce film la semaine passée.
(_____)

18. Ceux qui m'ont aidé, Luc et Sandra, auront une belle surprise !
(_____)

19. C'est le chapeau vert qui te fait le mieux.
(_____)

20. J'ai enfin parlé à Robert. Je lui ai dit d'arrêter de m'agacer une fois pour toutes !
(_____)

21. Carole et Nicolas, vous irez reconduire André, Claude et Louis chez eux après l'école! (_____)

22. Cette maison est à vendre. Mes parents l'ont visitée et l'ont trouvée magnifique.
(_____) (_____)

23. Pierre est né en France. Il est demeuré vingt ans là-bas.
(_____)

24. C'est moi qui téléphonerai à Marie samedi pour l'inviter.
(_____)

25. Une Australienne a gagné la compétition de voile cette année. La jeune athlète participera donc aux prochains Jeux Olympiques.
(_____)

PARTIE B

Ajoute dans l'espace un déterminant qui convient parmi cette liste. Il peut y avoir plus d'une réponse possible mais tu indiques celle qui précise le plus le sens de la phrase.

LISTE : le, la, les, l', un, une, de, des, ce, cet, cette, ces, mon, ma, mes, ton, ta, tes, son, sa, ses, notre, nos, votre, vos, leur, leurs, au, aux.

1. Je veux m'acheter _____ paire de skis et _____ bâtons.

2. Au réveillon, ma grand-mère présenta plusieurs mets sur la table. Il y avait une quiche, _____ dinde, _____ pâté et _____ ragoût . _____ dinde était servie avec _____ pommes de terre en purée tandis que _____ ragoût était accompagné _____ légumes. Tous _____ quatre mets nous mirent l'eau à _____ bouche.

3. Au sommet de la montagne, il y a _____ croix . _____ croix est illuminée tous _____ soirs. Elle brille alors de tous _____ éclats.

4. Viens, entrons dans _____ magasin de sport. J'ai besoin de m'acheter _____ nouvelle paire d'espadrilles . _____ vieilles sont tellement usées!

5. Je vois d'ici la maison de la famille Bélanger : _____ maison, c'est celle avec un toît rouge et _____ grosse cheminée grise.

6. Sur la commode de _____ parents se trouve notre plus beau portrait de famille . _____ portrait a été pris _____ an passé _____ mois de décembre.

7. Eric n'agace plus son frère. _____ parents ont réglé le problème en discutant avec lui.

PARTIE C

Précise le sens des mots en caractère foncé, en ajoutant dans l'espace une expression appropriée de ton choix.

Ex.: La **lune**, aux éclats d'argent, brillait dans le ciel étoilé.
Pierre, ce gamin imprudent, est venu près de se faire écraser par une voiture.

1. Les **roses**, _____, embaumaient toute l'allée conduisant au jardin.
2. **Michel**, _____, adore nous jouer de mauvais tours.
3. **Mon jeune frère**, _____, a dévoré tout le gâteau hier.
4. **Québec**, _____, regorge de sites intéressants à visiter.
5. J'apporterai **mon jouet préféré**, _____ .

PARTIE D

Choisis une réponse qui pourrait remplacer ce qui est souligné dans chaque phrase. (N.B. : Il peut arriver que tu ne te serves pas de certains mots et que tu en choisisses d'autres plus d'une fois.)

Choix de réponses pour questions 1 à 8 :

c'est pourquoi , hors de , tant que , pendant que , au-delà de , dorénavant , dès que , mais , alors que , parfois , aussi , parce que , pour que

1. Tandis que mon père cuisinait, ma mère réparait un meuble.
   (_____)
2. Suspends ces vêtements salis à l'extérieur de la maison.
   (_____)
3. Tantôt gaie, tantôt triste, ma soeur nous racontait le film qu'elle avait vu.
   (_____) (_____)
4. Tu m'as brisé un jouet. Désormais, je ne t'en prête plus.
   (_____)
5. Mon chat a beaucoup d'appétit. En effet, il veut toujours manger une seconde portion. (_____)
6. Aussitôt que le soleil se lève, le coq se met à chanter.
   (_____)
7. Elle sera punie car elle est allée bien plus loin que la limite permise.
   (_____)
8. Continue de ramer aussi longtemps que tu en auras la force.
   (_____)

Choix de réponses pour questions 9 à 15 :

comme , pour , pour que , cependant , de manière à , de cette manière , afin de , au cas où , or , ainsi, parce que

9. Elle a étudié beaucoup en vue de réussir l'examen.
   (_____)
10. J'ai choisi la rouge. Par contre, la bleue aussi était belle.
    (_____)
11. J'ai servi un sorbet en guise de dessert. (_____)

12. Je nourris bien mon bébé afin que sa santé soit bonne.
(_____)

13. Chaperon rouge s'en allait tranquillement chez sa grand-mère. Or, un loup rôdait dans les environs. (_____)

14. Si je casse cette assiette, ma mère m'en fera payer une autre. (_____)

15. Regarde, pour réussir ce bricolage, je découpe ce morceau ainsi.
(_____)

Choix de réponses pour questions 16 à 23 :

cependant , donc , malgré que , parce que , sans , puisque , bien que , lorsque , quoique , ainsi , car

16. Comme la chambre est petite, je ne mettrai pas trop de meubles.
(_____)

17. Tu n'as pas fait ton devoir. Conséquemment, tu seras puni.
(_____)

18. Faute de preuve, je ne l'ai pas accusé. (_____)

19. Etant donné que tu connais la vérité, raconte-nous toute l'histoire.
(_____)

20. Je ne mangerai pas de dessert quoique j'aie encore faim.
(_____)

21. Bien que tu m'aies insulté, je te pardonne.
(_____)

22. Marie travaille beaucoup. Elle prendra toutefois congé toute la semaine prochaine.
(_____)

23. Vu que mon jardin est petit, je ne planterai que de la laitue.
(_____)

BIBLIOGRAPHIE

BAUMANN, J. & STEVENSON, J. (1986), «Identifying types of anaphoric relationships» dans Irwin, J. , Understanding and teaching cohesion comprehension, International Reading Association, Newark, Delaware, p. 9-21.

BAUMANN, J. & STEVENSON, J. (1986), «Teaching students to comprehend anaphoric relations» dans Irwin, J., Understanding and teaching cohesion comprehension, International Reading Association, Newark, Delaware, p. 96-121.

BEREITER, Carl & SCARDAMALIA, Marlene (1983) «Levels of inquiry in writing research» dans Mosenthal, P. Tamor, L. Walmsley, S.A., Research on writing (principles and methods), New York : Longman, p. 3-25.

BOUDREAU, Guy (mai-juin1991), «Écrire devant les élèves ou l'enseignante modèle-scripteure», dans Vie pédagogique no 73, p. 44-47.

CHAROLLES, Michel (mars1988), «Les plans d'organisation textuelle : périodes, chaînes, portée et séquences», dans Pratiques, no 57.

COMMISSION SCOLAIRE LA JEUNE LORETTE (1988), Services Éducatifs (Muriel Fortier), Planification de l'habileté à écrire, Loretteville, Québec.

COMMISSION SCOLAIRE CHAUDIÈRE-ETCHEMINS (1991), Service de l'enseignement (Lise Bernard), Référentiel en français, Ville St-Georges, Québec.

COOPER, Charles R. (1983), «Procedures for describing written texts»dans Mosenthal, P., Tamor, L., Walmsley, S.A. , Research on writing (principles and methods), New York : Longman, pages 287-311.

COTTON, Kathleen (1988), «Teaching composition : research on effective practice, (Topical synthesis No. 2)», dans School Improvement Research Series 2, Northwest Reg. Educ. Lab. : Portland, Oregon.

FABRE, Claudine (1990), «L'usage didactique des brouillons: une pratique de diversification à construire» dans Schneuwly, B., Diversifier l'enseignement du français écrit, Paris : Delachaux et Niestlé, p. 204-212.

FAYOL, Michel (1986), «Les connecteurs dans les récits écrits : Etude chez l'enfant de 6 à 10 ans» , dans Pratiques, no 49.

FLOWER, Linda (1989), Problems solving strategies for writing, (3e édition), Chicago : Harcourt Brace Jovanovich Publishers.

GIASSON, Jocelyne (1990), La compréhension en lecture, Boucherville : Gaëtan Morin Editeur.

HALLIDAY, M.A.K. et HASAN, R. (1976), Cohesion in English, London : Longman.

HAYES, John R. et FLOWER, Linda S. (1983), «Uncovering cognitive processes in writing: an introduction to protocol analysis» dans Mosenthal, P., Tamor, L., Walmsley, S.A., Research on Writing (principles and methods) . New York : Longman, p. 207-220.

HUARD, Conrad (déc.1987), «Nous enseignons comme nous apprenons», dans Vivre le primaire, vol. 1, no 4 , p. 32-33.

HUARD, Conrad (1989), «Comment développer la compétence de nos enfants à l'école», dans Vivre le primaire, vol. 3 no 2, p. 38-42.

HYSLOP, Nancy B. (1990), «Evaluating student writing: methods and measurement», dans ERIC Digest (March), ERIC Clearinghouse on Reading and Communication Skills, Bloomington, Indiana.

IRWIN, J. (1986), «Cohesion and comprehension : a research review» dans Understanding and Teaching Cohesion Comprehension, International Reading Association, Newark,Delaware, p. 31-33.

MINISTÈRE DE L'ÉDUCATION DU QUÉBEC (1981), Direction des programmes, Programme d'études primaire Français.

MINISTÈRE DE L'ÉDUCATION DU QUÉBEC (1982), Direction des programmes, Guide pédagogique, primaire Français (2e cycle).

MINISTÈRE DE L'ÉDUCATION DU QUÉBEC (1987), Direction générale des programmes (Arsenault, D. et LePetitcorps, F.), Développement de l'habileté à écrire : Exigences minimales.

MINISTÈRE DE L'ÉDUCATION DU QUÉBEC, (1991), L'enseignement du français langue maternelle au primaire et au secondaire : rapport de synthèse sur la consultation sur les précisions apportées au programmes d'étude.

MOUNIN, Georges (1974), Dictionnaire de la linguistique, Paris : Presses Universitaires de France.

PULVER, Cynthia J. (1986), «Explicit and implicit connectives» dans Irwin, J., Understanding and teaching cohesion comprehension, InternationalReadingAssociation,Newark, Delaware, p. 70-78.

ROCHELEAU, Liliane et HARVEY, Benoît (1985), La cohérence textuelle : guide pédagogique, UQAT, 160 p.

SCARDAMALIA, Marlene et BEREITER, Carl (1987), «Knowledge telling and knowledge transforming in written composition» dans Rosenberg, S., Reading, writing, and language learning, Cambridge University Press, p.142-175.

SMITH, Frank (1982), Writing and the writer. New York : Holt, Rhinehart and Winston.

WEISER, Irwin, (March 1988), (Inter)textuality, semantics and coherence. Paper presented at the 39th Annual Meeting of the Conference on College Composition and Communication, St. Louis, Mo.

APPENDICE 1

QUESTIONNAIRE DE COMPRÉHENSION
DES LIENS DE RÉFÉRENCE ET DE CONNEXION

Nom de l'élève : _____ local : _____

Questionnaire d'évaluation de la compréhension des liens de référence et de connexion (60 minutes)

PARTIE A

Indique pour chaque phrase, à quel(s) mot(s) se réfèrent les mots soulignés.

1. Je t'offre des bonbons. Lesquels choisis-tu ?
   (_____)

2. Ton gâteau est vraiment réussi, j'en reprendrais encore.
   (_____)

3. Nous avons eu un accident avec notre voiture. Nos voisins nous ont alors prêté la leur.
   (_____)

4. Je ne trouve plus la feuille sur laquelle j'ai pris des notes.
   (_____)

5. Je la regarde construire son nid depuis une heure. Cette hirondelle est vraiment habile.
   (_____ _____)

6. J'ai vu le film dont tu m'avais parlé.
   (_____)

7. Vas-tu au cinéma? Allons-y ensemble.
   (_____)

8. Il a tout avoué à ses parents. Il leur a dit aussi qu'il ne recommencerait plus.
   (_____)

9. Yves et moi, nous sommes allés à la cérémonie. Mes vêtements étaient propres alors que les siens ne l'étaient pas. (_____)

10. J'ai besoin de feuilles. Apporte-moi celles sur le comptoir.
    (_____)

11. Cela m'a fait beaucoup plaisir que Marc m'ait aidé à construire mon tacot.
    (_____)

12. Mes amis, eux, étaient tous dans l'autre équipe !
(_____)

13. Je te le répète : je déteste les crevettes !
(_____)

14. J'ai fini mes trois devoirs en arrivant de l'école. Aucun ne m'a pris plus de dix minutes. Heureusement que tout m'a semblé facile car j'avais une pratique de hockey à cinq heures.
(_____) (_____)

15. Ils ont bien vu que je ne plaisantais pas, ces gamins !
(_____)

16. Notre compagnie a engagé une nouvelle architecte. Cette jeune finissante semble avoir beaucoup de talent. (_____)

17. Monique et moi, on a vu ce film la semaine passée.
(_____)

18. Ceux qui m'ont aidé, Luc et Sandra, auront une belle surprise !
(_____)

19. C'est le chapeau vert qui te fait le mieux.
(_____)

20. J'ai enfin parlé à Robert. Je lui ai dit d'arrêter de m'agacer une fois pour toutes !
(_____)

21. Carole et Nicolas, vous irez reconduire André, Claude et Louis chez eux après l'école! (_____)

22. Cette maison est à vendre. Mes parents l'ont visitée et l'ont trouvée magnifique.
(_____) (_____)

23. Pierre est né en France. Il est demeuré vingt ans là-bas.
(_____)

24. C'est moi qui téléphonerai à Marie samedi pour l'inviter.
(_____)

25. Une Australienne a gagné la compétition de voile cette année. La jeune athlète participera donc aux prochains Jeux Olympiques.
(_____)

PARTIE B

Ajoute dans l'espace un déterminant qui convient parmi cette liste. Il peut y avoir plus d'une réponse possible mais tu indiques celle qui précise le plus le sens de la phrase.

LISTE : le, la, les, l', un, une, de, des, ce, cet, cette, ces, mon, ma, mes, ton, ta, tes, son, sa, ses, notre, nos, votre, vos, leur, leurs, au, aux.

1. Je veux m'acheter _____ paire de skis et _____ bâtons.

2. Au réveillon, ma grand-mère présenta plusieurs mets sur la table. Il y avait une quiche, _____ dinde, _____ pâté et _____ ragoût . _____ dinde était servie avec _____ pommes de terre en purée tandis que _____ ragoût était accompagné _____ légumes. Tous _____ quatre mets nous mirent l'eau à _____ bouche.

3. Au sommet de la montagne, il y a _____ croix . _____ croix est illuminée tous _____ soirs. Elle brille alors de tous _____ éclats.

4. Viens, entrons dans ___ ____ magasin de sport. J'ai besoin de m'acheter _ ____ nouvelle paire d'espadrilles . _____ vieilles sont tellement usées!

5. Je vois d'ici la maison de la famille Bélanger : _____ maison, c'est celle avec un toît rouge et _____ grosse cheminée grise.

6. Sur la commode de _____ parents se trouve notre plus beau portrait de famille . _____ portrait a été pris _____ an passé _____ mois de décembre.

7. Eric n'agace plus son frère. _____ parents ont réglé le problème en discutant avec lui.

PARTIE C

Précise le sens des mots en caractère foncé, en ajoutant dans l'espace une expression appropriée de ton choix.

Ex.: La **lune**, aux éclats d'argent, brillait dans le ciel étoilé.
Pierre, ce gamin imprudent, est venu près de se faire écraser par une voiture.

1. Les **roses**, _____, embaumaient toute l'allée conduisant au jardin.
2. **Michel**, _____, adore nous jouer de mauvais tours.
3. **Mon jeune frère**, _____, a dévoré tout le gâteau hier.
4. **Québec**, _____, regorge de sites intéressants à visiter.
5. J'apporterai **mon jouet préféré**, _____ .

PARTIE D

Choisis une réponse qui pourrait remplacer ce qui est souligné dans chaque phrase. (N.B. : Il peut arriver que tu ne te serves pas de certains mots et que tu en choisisses d'autres plus d'une fois.)

Choix de réponses pour questions 1 à 8 :

c'est pourquoi , hors de , tant que , pendant que , au-delà de , dorénavant , dès que , mais , alors que , parfois , aussi , parce que , pour que

1. Tandis que mon père cuisinait, ma mère réparait un meuble.
   (_____)
2. Suspends ces vêtements salis à l'extérieur de la maison.
   (_____)
3. Tantôt gaie, tantôt triste, ma soeur nous racontait le film qu'elle avait vu.
   (_____) (_____)
4. Tu m'as brisé un jouet. Désormais, je ne t'en prête plus.
   (_____)
5. Mon chat a beaucoup d'appétit. En effet, il veut toujours manger une seconde portion. (_____)
6. Aussitôt que le soleil se lève, le coq se met à chanter.
   (_____)
7. Elle sera punie car elle est allée bien plus loin que la limite permise.
   (_____)
8. Continue de ramer aussi longtemps que tu en auras la force.
   (_____)

Choix de réponses pour questions 9 à 15 :

comme , pour , pour que , cependant , de manière à , de cette manière , afin de , au cas où , or , ainsi, parce que

9. Elle a étudié beaucoup en vue de réussir l'examen.
   (_____)
10. J'ai choisi la rouge. Par contre, la bleue aussi était belle.
    (_____)
11. J'ai servi un sorbet en guise de dessert. (_____)

12. Je nourris bien mon bébé afin que sa santé soit bonne.
(_____)

13. Chaperon rouge s'en allait tranquillement chez sa grand-mère. Or, un loup rôdait dans les environs. (_____)

14. Si je casse cette assiette, ma mère m'en fera payer une autre. (_____)

15. Regarde, pour réussir ce bricolage, je découpe ce morceau ainsi.
(_____)

Choix de réponses pour questions 16 à 23 :

cependant , donc , malgré que , parce que , sans , puisque , bien que , lorsque , quoique , ainsi , car

16. Comme la chambre est petite, je ne mettrai pas trop de meubles.
(_____)

17. Tu n'as pas fait ton devoir. Conséquemment, tu seras puni.
(_____)

18. Faute de preuve, je ne l'ai pas accusé. (_____)

19. Etant donné que tu connais la vérité, raconte-nous toute l'histoire.
(_____)

20. Je ne mangerai pas de dessert quoique j'aie encore faim.
(_____)

21. Bien que tu m'aies insulté, je te pardonne.
(_____)

22. Marie travaille beaucoup. Elle prendra toutefois congé toute la semaine prochaine.
(_____)

23. Vu que mon jardin est petit, je ne planterai que de la laitue.
(_____)

Corrigé du questionnaire d'évaluation de la compréhension des référents et des connecteurs :

Corrigé de la partie A :

(N.B.: Une réponse est considérée bonne même si un déterminant accompagne le ou les mots remplacés.)

1. Je t'offre des bonbons. Lesquels choisis-tu ? **BONBONS**
2. Ton gâteau est vraiment réussi, j'en reprendrais encore. **GATEAU**
3. Nous avons eu un accident avec notre voiture. Nos voisins nous ont alors prêté la leur. **(LEUR) VOITURE**
4. Je ne trouve plus la feuille sur laquelle j'ai pris des notes. **FEUILLE**
5. Je la regarde construire son nid depuis une heure. Cette hirondelle est vraiment habile. **HIRONDELLE**
6. J'ai vu le film dont tu m'avais parlé. **FILM**
7. Vas-tu au cinéma ? Allons- y ensemble. **CINÉMA**
8. Il a tout avoué à ses parents. Il leur a dit aussi qu'il ne recommencerait plus. **PARENTS**
9. Yves et moi, nous sommes allés à la cérémonie. Mes vêtements étaient propres alors que les siens ne l'étaient pas. **(SES) VETEMENTS**
10. J'ai besoin de feuilles. Apporte-moi celles sur le comptoir. **FEUILLES**
11. Cela m'a fait beaucoup plaisir que Marc m'ait aidé à construire mon tacot. **QUE MARC M'AIT AIDÉ À CONSTRUIRE MON TACOT**
12. Mes amis, eux, étaient tous dans l'autre équipe ! **(MES) AMIS**
13. Je te le répète : je déteste les crevettes ! **JE DÉTESTE LES CREVETTES**
14. J'ai fini mes trois devoirs en arrivant de l'école. Aucun ne m'a pris plus de dix minutes. **(MES TROIS) DEVOIRS**
15. Ils ont bien vu que je ne plaisantais pas, ces gamins ! **GAMINS**
16. Notre compagnie a engagé une nouvelle architecte. Cette jeune finissante semble avoir beaucoup de talent. **ARCHITECTE**
17. Monique et moi, on a vu ce film la semaine passée. **MONIQUE ET MOI**
18. Ceux qui m'ont aidé, Luc et Sandra, auront une belle surprise ! **LUC ET SANDRA**

19. C'est le chapeau vert qui te fait le mieux. **CHAPEAU (VERT)**

20. J'ai enfin parlé à Robert. Je lui ai dit d'arrêter de m'agacer une fois pour toutes ! **ROBERT**

21. Carole et Nicolas, vous irez reconduire André, Claude et Louis chez eux après l'école ! **CAROLE ET NICOLAS**

22. Cette maison est à vendre. Mes parents l'ont visitée et l'ont trouvée magnifique. **MAISON (2 fois)**

23. Pierre est né en France. Il est demeuré vingt ans là-bas. **(EN) FRANCE**

24. C'est moi qui téléphonerai à Marie samedi pour l'inviter. **MOI**

25. Une Australienne a gagné la compétition de voile cette année. La jeune athlète participera donc aux prochains Jeux Olympiques. **AUSTRALIENNE**

Corrigé de la partie B :

1. Je veux m'acheter ***une*** paire de skis et ***des*** bâtons.

2. Au réveillon, ma grand-mère présenta plusieurs mets sur la table. Il y avait une quiche, ***une*** dinde, ***un*** pâté et ***un*** ragoût . ***La*** dinde était servie avec ***des*** pommes de terre en purée tandis que ***le*** ragoût était accompagné ***de*** légumes. Tous ***ces*** quatre mets nous mirent l'eau à ***la*** bouche.

3. Au sommet de la montagne, il y a ***une*** croix. ***Cette*** croix est illuminée tous ***les*** soirs. Elle brille alors de tous ***ses*** éclats.

4. Viens, entrons dans ***ce*** magasin de sport. J'ai besoin de m'acheter ***une*** nouvelle paire d'espadrilles , ***mes*** vieilles sont tellement usées!

5. Je vois d'ici la maison de la famille Bélanger : ***leur*** maison, c'est celle avec un toît rouge et ***une*** grosse cheminée grise.

6. Sur la commode de ***mes*** parents se trouve notre plus beau portrait de famille. ***Ce*** portrait a été pris ***l'*** an passé ***au*** mois de décembre.

7. Eric n'agace plus son frère. ***Ses*** parents ont réglé le problème en discutant avec lui.

Corrigé de la partie C :

(N.B. : Toute apposition (mot ou groupe de mots) ajoutant une précision convenable au mot souligné et s'intégrant bien à la lecture globale de la phrase, est considérée comme une bonne réponse. Les fautes d'ortographe ne comptent pas si elles n'affectent pas la compréhension de la réponse.)

1. Les **roses**, _____, embaumaient toute l'allée conduisant au jardin.
2. **Michel**, _____, adore nous jouer de mauvais tours.
3. **Mon jeune frère**, _____, a dévoré tout le gâteau hier.
4. **Québec**, _____, regorge de sites intéressants à visiter.
5. J'apporterai **mon jouet préféré**, _____.

Corrigé de la partie D :

1. Tandis que mon père cuisinait, ma mère réparait un meuble.
   PENDANT QUE, ALORS QUE

2. Suspends ces vêtements salis à l'extérieur de la maison. **HORS DE**

3. Tantôt gaie, tantôt triste, ma soeur nous racontait le film qu'elle avait vu.
   PARFOIS (2 fois)

4. Tu m'as brisé un jouet. Désormais, je ne t'en prête plus. **DORÉNAVANT**

5. Mon chat a beaucoup d'appétit. En effet, il veut toujours manger une seconde portion. **C'EST POURQUOI**

6. Aussitôt que le soleil se lève, le coq se met à chanter. **DÈS QUE**

7. Elle sera punie car elle est allée bien plus loin que la limite permise. **AU-DELÀ DE**

8. Continue de ramer aussi longtemps que tu en as la force. **TANT QUE**

9. Elle a étudié beaucoup en vue de réussir l'examen. **POUR , AFIN DE**

10. J'ai choisi la rouge. Par contre, la bleue aussi était belle. **CEPENDANT**

11. J'ai servi un sorbet en guise de dessert. **COMME, POUR**

12. Je nourris bien mon bébé afin que sa santé soit bonne. **POUR QUE**

13. Chaperon rouge s'en allait tranquillement chez sa grand-mère. Or, un loup rôdait dans les environs. **CEPENDANT**

14. Si je casse cette assiette, ma mère m'en fera payer une autre. **AU CAS OÙ**

15. Regarde, pour réussir ce bricolage, je découpe ce morceau ainsi.
    DE CETTE MANIÈRE

16. Comme la chambre est petite, je ne mettrai pas trop de meubles.
PARCE QUE, PUISQUE

17. Tu n'as pas fait ton devoir. Conséquemment, tu seras puni. **DONC, AINSI**

18. Faute de preuve, je ne l'ai pas accusé. **SANS**

19. Étant donné que tu connais la vérité, raconte-nous toute l'histoire.
PUISQUE, PARCE QUE

20. Je ne mangerai pas de dessert quoique j'aie encore faim. **BIEN QUE, MALGRÉ QUE**

21. Bien que tu m'aies insulté, je te pardonne. **QUOIQUE, MALGRÉ QUE**

22. Marie travaille beaucoup. Elle prendra toutefois congé toute la semaine prochaine.
CEPENDANT

23. Vu que mon jardin est petit, je ne planterai que de la laitue.
PARCE QUE, PUISQUE

APPENDICE 2

PROJET D'ÉCRITURE (TEXTE 1)

Nom de l'élève : _____ **local :** _____

(texte 1) **Un personnage bien original**

Je ne sais pas si tu es comme moi : j'adore observer l'allure et le comportement des personnages de romans ou de bandes dessinées. Ils ont quelquefois des traits physiques ou de caractère qui ressemblent à des gens autour de moi. A leur façon, ils m'aident à comprendre un peu plus le comportement et les sentiments des êtres humains.

Je te propose d'inventer ton propre personnage de bande dessinée, de le décrire et de le dessiner. Imagine-le très spécial, unique en son genre! Voici quelques idées : un détective très méticuleux, un inventeur malhabile, un joueur de tour très rigolo, un clown charmant, un coiffeur toujours mal coiffé, un magicien distrait, un peintre bizarre, une chanteuse, un vendeur, un astronaute, etc. Tu peux aussi t'inspirer un peu des personnages de bandes dessinées qui existent déjà. Pense à ce qui caractérise chacun en particulier. **(longueur du texte : 150 à 200 mots)**

Grille de révision de ton texte :

1. J'ai suivi le plan proposé : (introduction- développement-conclusion) _____
2. Mes phrases sont claires, complètes et bien structurées. _____
3. Mes phrases sont variées. Je ne répète pas toujours les mêmes mots ou les mêmes verbes. _____
4. Mes phrases s'enchaînent bien et les informations sont bien reliées ensemble. _____
5. J'ai écrit au moins 15 informations concernant mon personnage. _____
6. J'ai utilisé au moins 10 qualifiants présentés dans la **banque de qualifiants.** _____
7. J'ai accordé les qualifiants et les verbes de mon texte. _____
8. Longueur de mon texte : _____ mots

PLAN DU TEXTE (brouillons pour textes 1 et 3)

Titre : _____

Introduction : (Tu annonces ce dont tu vas nous parler dans ton texte.)

Ex. : Vous aimez les personnages de bandes dessinées comme moi ? Je vais vous présenter celui que j'ai inventé. Vous verrez, il est très spécial.

Développement (en 3 paragr.) : (Il s'agit de «développer» ton sujet qui est pour cette composition la description de ton personnage fictif.)

1er paragr. : (description de l'aspect physique du personnage : son visage, sa voix, son regard, son nez, son teint, son corps, etc.)

2e paragr. : (description de la personnalité du personnage : son caractère, ses qualités, ses défauts, sa démarche, ses postures, ses gestes, ses habitudes, ses manières, son métier ou ses activités préférées, etc.)

3e paragr. : (description des détails du costume du personnage)

Conclusion : (Tu termines ton texte en nous disant par exemple, si tu aimes ce personnage et pourquoi. Tu peux nous dire pourquoi tu le trouves original, sympathique ou amusant.)

* N.B.: N'oublie pas **l'alinéa** au début de chaque paragraphe !

BANQUE DE QUALIFIANTS (textes 1 et 3)

Cheveux : raides, bouclés, crépus, châtains, blonds, bruns, noirs, roux, argentés, clairs, foncés, emmêlés, courts, mi-longs, longs, tressés, brillants, ternes.

Sourcils : clairs, foncés, froncés, épais, en broussaille, sévères, étroits, minces.

Yeux : bleus, verts, bruns, noirs, gris, pers, brillants, cernés, rieurs, pochés, myopes, bridés, espiègles, pétillants, vitreux.

Joues : rondes, potelées, creuses, ridées, flasques, vermeilles, rosées.

Cou : gracieux, long, décharné, gras, élégant, mince.

Nez : aquilin, court, retroussé, large, épaté, minuscule, proéminent, minuscule.

Lèvres : charnues, délicates, épaisses, minces, vermeilles.

Mains : délicates, élégantes, gantées, osseuses, velues, noueuses.

Silhouette : trapue, longiligne, filiforme, ronde, énorme, mince, svelte, gigantesque, élégante, gracieuse.

Bras : agiles, ballants, croisés, engourdis, robustes, maigres.

Jambes : solides, robustes, vigoureuses, longues, courtes, arquées, musclées, velues.

Épaules : carrées, larges, frêles, potelées, solides, voûtées, tombantes.

Teint : basané, blême, clair, terne, frais, rosé, clair, livide, verdâtre, brouillé.

Visage : expressif, juvénile, souriant, glabre, radieux, rayonnant.

Voix : chantante,caverneuse, monotone, rauque, agréable, râlante, aiguë, grave.

Sourire : candide, franc, ironique, enjôleur, splendide, forcé, accueillant, moqueur, timide, évasif, éclatant, rayonnant, chaleureux.

Gestes : saccadés, précis, réfléchis, rapides, précis, lents, évasifs, posés, gauches, adroits, nerveux.

Regard : affectueux, doux, hostile, maussade, timide, craintif, éloquent, enjoué, enjôleur, sombre, arrogant, prétentieux, fugitif, évasif, déterminé, tendre, moqueur, perspicace, hypocrite, ironique, voilé, franc, lumineux, chaleureux, effrayé.

Qualités : sympathique, sociable, prévoyant, imaginatif, créatif, hardi, inventif, raffiné, courageux, accueillant, charmant, optimiste, fiable, précis, déterminé, habile, adroit, affectueux, généreux, soigné, minutieux, responsable, dynamique, énergique, ordonné, curieux, respectueux, poli, affable, courtois, réfléchi, bienveillant, humble, jovial, volontaire, astucieux, ingénieux, perspicace, débrouillard, cultivé, honnête, droit, franc, loyal, persévérant, fidèle, patient, tenace.

Défauts : naïf, colérique, avare, prétentieux, arrogant, pédant, colérique, querelleur, égoïste, rancunier, obstiné, nerveux, sournois, hypocrite, pointilleux, poltron, brouillon, distrait, bavard, excentrique, irritable, fainéant, nonchalant, mesquin, maussade, morose, renfrogné, ronchonneur, pessimiste, rebelle, méticuleux, hautain, impertinent, insolent, médiocre, niais, malhonnête, fourbe, déloyal.

APPENDICE 3

PROJET D'ÉCRITURE (TEXTE 2)

Nom de l'élève : _____ **local :** _____

(texte 2) **Des aventures cocasses**

Tu te souviens de ton personnage pittoresque, fantaisiste? Il nous a beaucoup plu à tes copains et à moi. J'aimerais maintenant que tu me racontes une fameuse aventure ou mésaventure qu'il lui est arrivée. Fais-nous partager les sentiments et les émotions que ton personnage a vécues grâce à cette aventure. Fais-nous éprouver ses joies, ses tristesses, ses peurs, ses doutes et son bonheur lorsque toute l'aventure s'est bien terminée. Raconte-nous les quatre principaux événements qui composent son aventure.

(longueur du texte : 150 à 200 mots)

Grille de révision du texte :

1. J'ai donné un titre représentant bien mon texte : _____

2. Mon texte comprend 3 parties : _____
   introduction - développement- conclusion
   (en 1 paragr.) **(en 4 paragr.)** (en 1 paragr.)

3. J'ai développé mon histoire en racontant au moins 4 événements. _____
   Voici le résumé de ces 4 événements (4 paragraphes) :

paragr. 1 : _____
paragr. 2 : _____
paragr. 3 : _____
paragr. 4 : _____

4. Mes phrases sont claires, complètes et bien structurées. _____

5. Mes phrases sont variées. Je ne répète pas toujours _____
   les mêmes mots, ni les mêmes verbes.

6. Mes phrases s'enchaînent bien et les informations
   sont bien reliées dans un texte cohérent. _____

7. J'ai accordé les qualifiants et les verbes de mon texte. _____

8. Longueur de mon texte : _____ mots

APPENDICE 4

PROJET D'ÉCRITURE (TEXTE 3)

Nom de l'élève : _____ (no ___) local : _____

(texte 3) Un ami bien différent

Tu te souviens de ton texte décrivant un personnage bien original ? Va revoir ton dessin, ce sera amusant ! Je te propose maintenant de lui imaginer un ami humain aussi spécial et unique en son genre, mais très différent. Pour te donner des idées, pense à Astérix et à Obélix qui ont un physique, un costume et un caractère très différents l'un de l'autre. Pense aussi à Tintin et au capitaine Haddock, à Laurel et à Hardy, à Johan et Pirlouit, etc. . Tous ces personnages restent des amis inséparables malgré leurs grandes différences.

Je te répète quelques idées : un détective très méticuleux, un inventeur malhabile, un joueur de tour très rigolo, un clown charmant, un coiffeur toujours mal coiffé, un magicien distrait, un peintre bizarre, une chanteuse, un vendeur, un astronaute, etc. . Dessine cet ami. Ce sera drôle de voir deux personnages si différents ensemble. Qui sait, peut-être cela t'aidera-t-il à accepter plus facilement les petites différences entre tes amis(es) et toi ... **(longueur du texte : 150 à 200 mots)**

Grille de révision de ton texte :

1. J'ai suivi le plan proposé : (introduction- développement-conclusion)_____
2. Mes phrases sont claires, complètes et bien structurées. _____
3. Mes phrases sont variées. Je ne répète pas toujours les mêmes mots, ni les mêmes verbes. _____
4. Mes phrases s'enchaînent bien et les informations sont bien reliées ensemble. _____
5. J'ai écrit au moins 15 informations concernant mon personnage. _____
6. J'ai utilisé au moins 10 qualifiants présentés dans la **banque de qualifiants du texte 1.** _____
7. J'ai accordé les qualifiants et les verbes de mon texte. _____
8. Longueur de mon texte : _____ mots

PLAN DU TEXTE (brouillons pour textes 1 et 3)

Titre : _____

Introduction : (Tu annonces ce dont tu vas nous parler dans ton texte.)

Ex. : Vous aimez les personnages de bandes dessinées comme moi ? Je vais vous présenter celui que j'ai inventé. Vous verrez, il est très spécial.

Développement (en 3 paragr.) : (Il s'agit de «développer» ton sujet qui est pour cette composition la description de ton personnage fictif.)

1er paragr. : (description de l'aspect physique du personnage : son visage, sa voix, son regard, son nez, son teint, son corps, etc.)

2e paragr. : (description de la personnalité du personnage : son caractère, ses qualités, ses défauts, sa démarche, ses postures, ses gestes, ses habitudes, ses manières, son métier ou ses activités préférées, etc.)

3e paragr. : (description des détails du costume du personnage)

Conclusion : (Tu termines ton texte en nous disant par exemple, si tu aimes ce personnage et pourquoi. Tu peux nous dire pourquoi tu le trouves original, sympathique ou amusant.)

* N.B.: N'oublie pas **l'alinéa** au début de chaque paragraphe !

APPENDICE 5

PROJET D'ÉCRITURE (TEXTE 4)

Nom de l'élève:_____ **local:** _____

(texte 4) **Histoire pour petits et grands**

Tu te souviens du meilleur conte ou du meilleur roman que tu as déjà lu ou qu'on t'a déjà raconté? J'aimerais que tu me résumes cette histoire à ta façon. Fais-nous partager les aventures, les sentiments et les émotions que le personnage principal a vécues dans cette histoire. Fais-nous éprouver ses joies, ses tristesses, ses peurs, ses doutes et son bonheur lorsque toute l'histoire s'est bien terminée. Raconte-nous les 5 principaux événements qui composent son histoire. **(longueur du texte : 150 à 200 mots)**

Grille de révision du texte :

1. J'ai donné un titre représentant bien mon texte : _____

2. Mon texte comprend 3 parties
   introduction - développement- conclusion _____
   (en 1 paragr.) **(en 5 paragr.)** (en 1 paragr.)

3. J'ai développé mon histoire en racontant au moins 5 événements.
   Voici le résumé de ces 5 événements (5 paragraphes) : _____

paragr. 1 : _____
paragr. 2 : _____
paragr. 3 : _____
paragr. 4 : _____
paragr. 5 : _____

4. Mes phrases sont claires, complètes et bien structurées. _____

5. Mes phrases sont variées. Je ne répète pas toujours
   les mêmes mots, ni les mêmes verbes. _____

6. Mes phrases s'enchaînent bien et les informations
   sont bien reliées dans un texte cohérent. _____

7. J'ai accordé les qualifiants et les verbes de mon texte. _____

8. Longueur de mon texte : _____ mots

APPENDICE 6

SITUATIONS D'APPRENTISSAGE
DES LIENS DE RÉFÉRENCE

SITUATIONS D'APPRENTISSAGE DES LIENS DE RÉFÉRENCE

(DOSSIER DU MAÎTRE)

(Ce sont ici des remarques pédagogiques qui accompagnent lorsqu'il y a lieu le dossier de l'élève. Ainsi, s'il n'y a aucune remarque indiquée sous le titre de la section, se référer tout simplement au contenu correspondant dans le dossier de l'élève. Les mots précédés d'un astérisque sont les réponses devant combler les espaces libres dans les sections correspondantes du dossier de l'élève.

(N.B.: Tous nos exercices sont en relation avec le Tableau de progression pédagogique des liens de référence déjà présenté dans notre cadre théorique. Ils seront délibérément courts car ils visent à développer ou réviser l'essentiel de la compréhension des termes anaphoriques. De plus, ils représentent des situations artificielles d'apprentissage. C'est pourquoi, ils ne doivent pas limiter le temps qui doit être accordé aux véritables situations de communication écrite, complètes et signifiantes.)

A. **Explication générale de la nature et du rôle des termes anaphoriques dans la phrase :** (exemple d'explication vulgarisée par l'enseignante, inspirée par Giasson (1990), p.57) :

[En parlant ou en écrivant, on utilise parfois des mots à la place d'autres mots pour éviter les répétitions. Des mots comme TU, ELLE, JE, IL, VOUS, sont des exemples de mots utilisés à la place d'autres mots ; on les utilise parce que ce serait ennuyant si on utilisait toujours les mêmes mots. Ecoutez cette petite histoire et je pense que vous comprendrez ce que je veux dire :

«Marie et Claude sont allés patiner. Marie et Claude sont allés à pied. Marie a fini en premier de lacer ses patins et Marie a ensuite aidé Claude. Claude patinait pour la première fois, Claude a tombé souvent. Marie et Claude sont revenus contents à la maison.»

-Avez-vous trouvé ennuyeux que j'emploie souvent les mots Marie et Claude ? Avez-vous des suggestions pour éviter cela? ... Réécrivons ensemble la nouvelle version de l'histoire. Oui, on peut éviter les répétitions en utilisant de temps à autre, ILS à la place de Marie et Claude, ELLE à la place de Marie et IL à la place de Claude.

Ce sera important que vous soyez capables de trouver ce que ces mots remplacent dans les textes que vous lirez ou que vous écrirez.]

B. Observations des liens entre le terme anaphorique et le référent :

- Faire remarquer avec des exemples correspondants, que le terme anaphorique peut remplacer un ou plusieurs mots, qu'il peut être placé avant ou après les mots remplacés et qu'il peut aussi être dans une phrase qui précède ou qui suit ce ou ces mots remplacés.

- Faire trouver des indices qui nous permettent de trouver quel est le mot remplacé par le terme anaphorique (ex.: sens, genre et nombre, accord des verbes ...

- Faire objectiver aussi les accords de verbes lorsqu'il y a utilisation de termes anaphoriques [ex.: C'est moi qui viens (1ère pers. sing.) te rejoindre.]

* **Je retiens que les termes anaphoriques sont des mots reliés au sens d'autres mots.**

* **Je retiens aussi qu'il y a 2 sortes de termes anaphoriques:**
  - **Ceux qui permettent d'éviter les répétitions dans la phrase.**
  - **Ceux qui permettent d'apporter des précisions à d'autres mots.**

1. TERMES ANAPHORIQUES ÉVITANT LES RÉPÉTITIONS :

1.1. Les pronoms personnels :

1.1.1 Je, tu, nous, vous :

Ces 4 pronoms étant bien employés par les jeunes de cet âge, nous n'expliquerons que l'utilisation spécifique de nous et de vous.

Nous :
- On remplace par «nous» lorsque la personne qui parle ou qui fait l'action, est incluse = je + autres personnes --> donc verbe à la 1re pers.plur. Par politesse, on se nomme à la fin .

- Faire remarquer que «nous» pourrait être sous-entendu mais qu'on doit faire attention à accorder le verbe à la 1re pers. du pluriel.

Vous :
- On remplace par «vous» lorsque l'on parle à deux personnes ou plus --> tu + autres personnes.

- Faire remarquer ici que «vous» est souvent sous-entendu mais qu'on doit faire attention à accorder le verbe à la 2e pers. du pluriel.

1.1.2 Il(s), elle(s) :

C'est aussi assez facile pour des élèves francophones de cet âge de retrouver les mots remplacés par ces pronoms. L'utilisation du contre-exemple peut cependant faciliter la visualisation des quelques erreurs résiduelles.

1.1.3 Le, la, les, l' :

- Encore visualisation par contre-exemple...
- En profiter pour faire objectiver l'accord des verbes dans l'exercice B , numéros 9 et 10.

1.1.4 Lui, leur, eux :

1.1.5 On :

Quoique les élèves l'utilisent surtout dans le sens de «nous», leur faire réaliser qu'il peut avoir d'autres significations. A ce stade-ci, ces informations supplémentaires leur seront plutôt utiles en lecture qu'en écriture. Cependant, ceci leur permettra de bien identifier de qui on veut parler dans un texte ainsi que d'évoluer au plan linguistique.

1.2 Noms remplacés par les pronoms possessifs :

1.2.1 le mien, la mienne, les miens, les miennes
le tien, la tienne, les tiens, les tiennes
le sien, la sienne, les siens, les siennes
le nôtre, la nôtre, les nôtres
le vôtre, la vôtre, les vôtres

Ces pronoms possessifs sont généralement compris à l'oral et employés à bon escient par les élèves du 2e cycle du primaire. Ils sont cependant sous-utilisés à l'écrit au profit d'une répétition du groupe nominal.

1.2.2 Le leur, la leur, les leurs :

Ces 3 pronoms ne sont généralement pas utilisés par les élèves de cet âge. Ceux-ci ont en plus, souvent de la difficulté à identifier ce à quoi ils réfèrent dans une lecture. En profiter pour leur faire bien distinguer quand «leur» est déterminant ou pronom.

1.3 Noms remplacés par les pronoms démonstratifs : Celui, celle, ceux, celles, celui-ci, celui-là, celle-ci, celle-là, ceux-ci, ceux-là.

Les pronoms démonstratifs sont globalement compris par les élèves de cet âge mais ils ne sont généralement pas assez utilisés dans leurs textes.

1.4 Noms remplacés par un adverbe de temps ou de lieu :

1.5 Noms remplacés par un synonyme ou une périphrase :

1.6 Noms remplacés par les pronoms relatifs :

Nous ne mentionnerons pas les vocables «pronom relatif» et «antécédent» aux élèves du primaire. On peut leur présenter les exercices qui suivent dans le but d'améliorer la richesse et la variété des structures de phrases qu'ils composent, mais sans insister sur la compréhension détaillée de ces pronoms relatifs.

1.6.1 Qui :

Avant de faire découvrir le mot auquel se réfère «qui», il faudra d'abord les sensibiliser au rôle et au bon usage de ce pronom relatif dans la phrase.

1.6.2 Lequel, laquelle, lesquelles, lesquels, et leurs composés avec «dans» et «avec» (ex.:dans lequel,dans laquelle, avec lequel, avec laquelle, etc.) :

Les autres pronoms relatifs sont moins courants et causeraient des difficultés de compréhension au primaire.

1.7 Noms remplacés par les pronoms indéfinis: Aucun(e), personne, rien, chacun(e), quiconque, tout(e), tous, toutes :

Ce sont les principaux pronoms indéfinis et les plus courants.

1.8 Noms remplacés par les pronoms personnels : en, y :

1.9 Noms ou propositions remplacées par les pronoms démonstratifs : ce, ceci, cela (ça), c' et propositions remplacées par les pronoms personnels : le, la, les, l' .

Nous n'accorderons que peu d'attention à ces pronoms démonstratifs au primaire, même si «ce» et «se» doivent être distingués en tant que couple homophonique. En effet, ces pronoms peuvent être d'une grande complexité lorsqu'ils se réfèrent par exemple, à tout un groupe d'information dans la phrase.

1.10 Exercice d'intégration des référents évitant les répétitions :

2. TERMES ANAPHORIQUES APPORTANT DES PRÉCISIONS :

2.1 Les déterminants (définis, indéfinis, possessifs, démonstratifs) :

Les déterminants permettent de préciser ou de spécifier le sens d'un nom ou d'un groupe du nom. Chacune de ces quatre sortes de déterminants a un rôle à ce sujet et obéit à des règles précises d'utilisation.

2.1.1 Les déterminants indéfinis : un, une, de, des.

Mentionner qu'on les emploie lorsqu'on parle d'un nom en général, sans le préciser, ou encore quand on en parle pour la première fois dans un texte. Alterner la présentation de bons exemples d'utilisation avec des contre-exemples.

2.1.2 Les déterminants définis : le, la, les, l', du (de le), au (à le), aux (à les):

Mentionner qu'on les emploie devant un nom connu ou dont on a déjà parlé.

2.1.3 Les déterminants possessifs : mon, ma, mes, ton, ta, tes, son, sa, ses, notre, nos, votre, vos, leur, leurs .

Mentionner qu'on les emploie pour indiquer qui possède ce dont on parle.

2.1.4 Les déterminants démonstratifs : ce, cet, cette, ces.

Mentionner qu'on les emploie :
- soit pour montrer l'objet dont on parle
- soit pour traiter à nouveau d'un objet dont on a déjà parlé.

2.1.5 Exercice d'intégration des déterminants :

2.2 Les appositions :

*... ***APPOSITIONS***.

*... ***à préciser le sens, à apporter des informations supplémentaires sur ce dont on parle dans la phrase.***

Nom : _____

SITUATIONS D'APPRENTISSAGE DES LIENS DE RÉFÉRENCE

(DOSSIER DE L'ÉLEVE)

Nature et rôle des termes anaphoriques dans la phrase :

Je retiens que les termes anaphoriques sont :

_____

Je retiens aussi qu'il y a 2 sortes de termes anaphoriques:

- **Ceux qui permettent d'éviter les répétitions**
- **Ceux qui permettent d'apporter des précisions**

Ex.: Dans chaque phrase, trouve à quels mots réfèrent les mots soulignés :

1. Prête-moi ton crayon fluorescent, je veux terminer mon dessin. Le mien est encore brisé.
2. Marie et Carole ont perdu un ballon. Pierre l'a retrouvé. Il le leur a donné aussitôt. Les fillettes en furent bien contentes.

1. TERMES ANAPHORIQUES ÉVITANT LES RÉPÉTITIONS :

1. Les pronoms personnels :

1.1.1 Je, tu, nous, vous :

Nous :

- On remplace par «nous» lorsque la personne qui parle ou qui fait l'action, est incluse = je + autres personnes --> donc verbe à la 1re pers.plur. (N.B. : par politesse, se nommer à la fin)

Dans ces phrases, encercle en rouge le ou les mots auxquels se réfère le pronom **nous** :

1. Mon père, ma mère et moi, **nous** irons nous baigner à la Polyvalente.
2. Mon frère **nous** agace souvent, ma soeur et moi.
3. Mario et moi, **nous** irons pêcher la truite en fin de semaine.
4. Martine et moi , **nous** construirons un tacot la semaine prochaine.

Vous :
On remplace par «vous» lorsque l'on parle à deux personnes ou plus --> tu + autres personnes.

Dans ces phrases, encercle en rouge le ou les mots auxquels se réfère le pronom **vous** :

1. Ton père, ta mère et toi, vous irez vous baigner à la piscine municipale.
2. Je vous invite à ma fête, ton frère et toi.
3. Mario et toi, vous irez pêcher la truite en fin de semaine.
4. Lise et toi faites partie de cette chorale. Quand présentez-vous votre concert?

1.1.2 Il(s), elle(s) :

Observe et corrige ce qui ne va pas dans chaque phrase :

1. Lise s'est acheté un ordinateur, il en avait besoin pour écrire son livre.
2. Mes parents ont visité cette maison et elles la trouvent magnifique.
3. Elles ont bien vu que je ne plaisantais pas, ces gamins !
4. Je n'aurais pas dû acheter ces chaussures. Ils me font des ampoules aux pieds.

1.1.3 Le, la, les, l' :

A. Observe et corrige ce qui ne va pas dans chaque phrase :

1. Mes parents ont visité cette maison et ils le trouvent magnifique.

2. Regarde là, dans cet arbre! La vois-tu cet oiseau?

B. Dans l'espace, ajoute le pronom qui convient: le, la, les ou l'.
Encercle ensuite en rouge le ou les mots que ces pronoms remplacent:

1. Hier, j'ai apporté ces gâteaux à Jacques mais il ne __ a même pas mangés.
2. Il ne veut pas venir; j'espère que tu __ as bien compris.
3. Quand tu es contente, je __ suis aussi.
4. Je te __ répète pour la dernière fois : je ne veux pas aller à cette fête !
5. Tu as vu Marie ? Je __ cherche depuis une heure !
6. Je te voyais satisfaite et tes parents __ étaient aussi.
7. Je __ regarde bêcher son jardin depuis une heure. Cette voisine a vraiment beaucoup de patience.
8. Je __ ai vu arriver, cet horrible accident. J'en tremble encore!
9. Ces corneilles mangent toutes les graines. C'est pourquoi je __ chasse du jardin.
10. Nos arbres fruitiers, mon père __ taille toujours au printemps.
11. Je te __ dis pour la dernière fois : ne m'agace plus !
12. Je __ ai dit tellement souvent que je détestais le poisson.

1.1.4 Lui, leur, eux :

Identifie les mots que les pronoms soulignés remplacent et encercle-les en rouge:

1. Marc a dit la vérité à ses amis. Il leur a tout avoué.
2. Mylène a raconté un mensonge à sa mère mais elle lui a dit la vérité quelques minutes plus tard.
3. Pierre et François sont repartis chez eux. Nicole et Lise aussi sont reparties chez elles.
4. J'ai demandé à ma soeur de venir au cinéma avec moi. Je lui ai dit que c'était son acteur préféré qui jouerait dans le film.

1.1.5 On :

«On» peut signifier :

- Nous (ex.: «Continuons, on va gagner!»)
- Quelqu'un, n'importe qui, tout le monde (ex.: «Ne t'en fais pas. On oubliera vite cette gaffe!»)
- Tu ou vous, la personne à qui on parle (ex.: «Alors ma chère, on est contente, on a réussi ?»)

Exercice avec on dans le rôle de nous, son rôle le plus courant :
Identifie ce que le pronom «on» remplace, puis explique l'accord du verbe souligné:

1. Toute la classe, on est allé au musée des Sciences, hier.
2. On ira à la mer cet été, toute la famille!
3. Mes amis et moi, on joue souvent au hockey en arrivant de l'école.
4. Mon frère et moi, on a hâte que nos parents arrivent de voyage. On s'ennuie beaucoup.

1.2 Les pronoms possessifs :

1.2.1 Le mien (la mienne, les miens, les miennes)
Le tien (la tienne, les tiens, les tiennes)
Le sien (la sienne, les siens, les siennes)
Le nôtre (la nôtre, les nôtres)
Le vôtre (la vôtre, les vôtres)

A. Observe les pronoms possessifs soulignés et trouve quels mots ils remplacent :

1. Votre maison est neuve alors que la nôtre est centenaire.
2. Ces disquettes m'appartiennent. Les tiennes sont dans l'autre boîtier.
3. Je prêterai ma raquette à Georges car il m'a déjà prêté la sienne.
4. On a volé nos bijoux, mais on n'a pas touché aux vôtres.

5. Vos lilas sont déjà en fleurs. Je crois que les nôtres fleuriront en retard cette année.

B. Evite les répétitions en remplaçant les mots par un pronom possessif qui convient :

1. Nous allons démêler nos affaires: voici mon baladeur, ton baladeur est est sur le comptoir et son baladeur est dans le tiroir.

2. Ma marraine me gâte beaucoup mais ta marraine te gâte encore plus.

3. Nos arbres ont beaucoup souffert du gel cette année mais vos arbres, beaucoup moins.

C. Trouve toi-même si certains mots peuvent être remplacés par un pronom possessif pour éviter les répétitions:

1. Nous nous sommes amusés longtemps toi et moi, chez ma grand-mère. J'avais apporté mes jouets et toi, tes jouets.

2. Un malfaisant a brisé nos rosiers mais il n'a pas touché à vos rosiers.

3. Me prêtes-tu tes crayons à colorer? J'ai oublié mes crayons à colorerà la maison.

4. Marie et moi, nous sommes tombées à l'eau. Mes vêtements sont très mouillés alors que ses vêtements sont presque secs.

5. Votre gazon est bien entretenu tandis que notre gazon est plein de mauvaises herbes.

1.2.2 Le leur, la leur, les leurs :

A. Observe les pronoms possessifs soulignés et trouve les mots qu'ils remplacent :

1. Nous avons brisé notre tondeuse alors nos voisins nous ont prêté la leur.

2. Tu veux réussir tes études et tous tes amis veulent aussi réussir les leurs.

3. Votre pommier a été brûlé par le gel cet hiver mais le leur a été épargné.

B. Évite les répétitions en remplaçant les mots soulignés par un pronom possessif qui convient :

1. Comme je n'avais pas de grande rôtissoire pour cuire ma dinde, mes voisins m'ont prêté leur rôtissoire.

2. Je n'avais pas d'ouvre-boîte non plus, alors ils m'ont prêté leur ouvre-boîte.

3. Mes amis ont glissé avec mon traîneau car leur traîneau était brisé.

4. Mon père a fini de tailler nos arbres et il a offert à plusieurs voisins de couper leurs arbres.

C. Trouve toi-même si certains mots peuvent être remplacés par un pronom possessif pour éviter les répétitions :

1. Nos vêtements étaient propres mais leurs vêtements ne l'étaient pas.

2. Quelqu'un a brisé vos fleurs mais on n'a pas touché à leurs fleurs.

3. Vos pruniers sont déjà en fleurs et leurs pruniers, également.

1.3 Les pronoms démonstratifs :
Celui, celle, ceux, celles, celui-ci, celui-là, celle-ci, celle-là, ceux-ci, ceux-là.

A. Observe les pronoms démonstratifs soulignés et trouve quels mots ils remplacent :

1. Parmi toutes mes blouses, celle que je préfère est la rose.

2. Il y a plusieurs poissons dans l'aquarium. Choisis celui que tu veux.

3. Ceux qui joueront du piano au concert, Jacques, Lisa et Paul, vous devrez pratiquer encore. Cependant, ceux qui chanteront, Martine, Luce et Yves, vous pourrez prendre congé demain.

4. Michelle et Jeanne m'ont parlé de cela. Celle-ci m'a dit certaines choses mais celle-là m'a dit le contraire. Je ne sais vraiment plus laquelle croire.

5. Celles qui demandent le plus de soins parmi toutes ces fleurs, ce sont les roses.

6. Claire aime aller skier avec Jeannine. En effet, celle-ci lui donne souvent des conseils pour mieux skier.

B. Evite les répétitions en remplaçant les mots soulignés par un pronom démonstratif qui convient :

1. Ma parenté habite la région du Bas St-Laurent. La région du Bas St-Laurent est très campagnarde.

2. Dans cette histoire, le personnage principal est fait prisonnier de deux bandits et ces deux bandits lui ont volé son tableau de Van Gogh.

3. Thomas a trouvé un livre sur un banc. Il va le porter au propriétaire. Le propriétaire s'appelle Lucien Tremblay.

4. Ces cantaloupes sont toutes très belles mais je ne vous conseille pas de prendre cette cantaloupe-là.

C. Trouve toi-même si certains mots peuvent être remplacés par un pronom démonstratif pour éviter les répétitions :

1. Comme je n'avais pas de bouilloire, j'ai emprunté la bouilloire de ma voisine.

2. Parmi tous mes jouets, le jouet que je préfère c'est mon train électrique.

3. Le train de six heures est déjà passé. Prenez donc le train de sept heures.

4. Charles ira visiter son ami Hugo. Hugo veut lui montrer à jouer aux échecs.

5. Parmi tous les animaux du zoo, l'animal que je préfère observer est le tigre.

1.4 Les adverbes de temps ou de lieu :

Observe les mots soulignés et trouve les mots qu'ils remplacent :

1. J'ai bien hâte d'aller visiter la Floride. Nous irons là-bas à Noël, l'an prochain.

2. Ne reste pas là, près de la piscine ! Viens ici me rejoindre sur le patio !

3. - «Tu travailles tous les vendredis ? » - « Oui, mais sauf demain !»

1.5 Les synonymes ou les périphrases :

A. Observe le ou les mots soulignés et trouve les mots qu'ils remplacent :

1. Notre garage a engagé un nouveau mécanicien. Le jeune homme est un spécialiste des moteurs diesel.

2. C'est un Allemand qui a gagné la médaille d'or au 100 mètres crawl. Cet athlète participera donc aux prochains Jeux Olympiques.

3. Je tiens absolument à prendre ce train. En effet, l'express de six heures est le plus rapide.

4. J'adore les fraises. Voir ces petits fruits me donne l'eau à la bouche.

5. J'ai enfin réglé mes problèmes avec Olivier. J'ai dit à ce vilain garnement, d'arrêter une fois pour toutes de m'agacer.

6. Marika s'en allait faire une excursion en forêt. Notre héroïne ne se doutait cependant pas des mésaventures qui l'attendaient cette journée-là.

B. Evite les répétitions en remplaçant les mots soulignés par un mot ou une expression de ton choix.

1. Sylvie Fréchette a gagné la médaille d'argent de nage syncronisée. Sylvie Fréchette a décidé de cesser de compétitionner.

2. Zimbabouin est très bizarre car il a des orteils fluorescents et des dents de vampire. Zimbabouin met toujours ses habits à l'envers. Zimbabouin rougit toujours jusqu'aux oreilles lorsqu'on lui parle.

3. Mon père a disputé mon jeune frère Martin. Martin avait brisé un disque.

4. Ce soir-là, Fido léchait son os comme d'habitude. Tout à coup, Fido voit un os géant qui avance vers lui. Fido ne sait plus s'il doit aboyer ou gémir de peur !

1.6 Les pronoms relatifs :

1.6.1 QUI :

A. Trouve les erreurs de sens dans ces phrases et corrige-les à ta façon :

1. Je ne veux pas porter la robe de ma soeur qui est affreuse.

_____

2. J'ai eu peur du chien de mon voisin qui a de longues oreilles.

_____

3. J'ai emprunté la bicyclette de ma voisine qui est neuve.

_____

4. J'ai déjà visité un château avec mon père qui a 500 ans.

_____

5. J'ai déjà lu un livre de mon frère qui est complètement idiot.

_____

B. Evite les répétitions en combinant deux phrases en une seule :

Ex.: Les oiseaux marchent sur la pelouse. Les oiseaux s'envolent brusquement.
a) Les oiseaux **qui** marchent sur la pelouse, s'envolent brusquement.
b) Les oiseaux **qui** s'envolent brusquement, **marchaient** sur la pelouse.

1. Les poules picorent les grains. Les poules surveillent leurs poussins.

a) _____

b) _____

2. Les oursons du zoo s'amusaient dans leur cage. Les oursons se donnaient de légers coups de pattes.

a) _____

b) _____

3. Les canards cancanent bruyamment. Les canards s'ébattent dans l'étang.

a) _____

b) _____

C. Observe la présence de «qui» dans la phrase. Relie ensuite le verbe souligné à son sujet ou ses sujets:

(Ex.: Ce sont Marie et Jean qui sont venus au cinéma avec moi.)

1. C'est toi **qui** nourriras le chat cette semaine.
2. C'est vous deux **qui** ferez la mise au jeu.
3. Ce sont mes parents **qui** viendront nous chercher.
4. Je ne veux plus mettre ces souliers **qui** me font des ampoules.
5. C'est nous **qui** livrerons ces journaux à l'avenir.
6. C'est la robe bleue **qui** te fait le mieux.
7. C'est moi **qui** t'appellerai en premier.

D. Reprends les phrases de l'exercice C. Encercle maintenant en rouge les mots auxquels «qui» se réfère :

1.6.2 Lequel, laquelle, lesquelles, lesquels, et leurs composés avec «dans» et «avec» (ex.: dans lequel, dans laquelle, avec lequel, avec laquelle, etc.):

A. Écris au-dessus, le genre et le nombre des mots soulignés. Écris ensuite dans l'espace à quels mots ils se réfèrent :

(fém. sing.)
Ex.: Je veux m'acheter une raquette de tennis. Laquelle me conseilles-tu d'acheter ?
(raquette de tennis)

1. Voici le tunnel dans lequel nous avons passé. (_____)
2. Ce sont les skis avec lesquels j'ai gagné la compétition. (_____)
3. Ces fleurs sont magnifiques. Lesquelles achèteras-tu pour ta mère? (_____)
4. C'est une maquette du bateau avec lequel Christophe Colomb est venu en Amérique. (_____)
5. Lequel préfères-tu, parmi tous ces gilets ? (_____)
6. C'est la tasse dans laquelle j'ai bu mon café. (_____)

1.7 Les pronoms indéfinis:
Aucun(e), personne, rien, chacun(e), quiconque, tout(e), tous, toutes :

A. Trouve à quoi se réfèrent les mots soulignés, c'est-à-dire quels mots ils nous évitent de répéter :

1. J'ai déjà vu les trois films à l'affiche de ce cinéma. Je les ai tous détestés. Aucun ne m'a plu. (_____) (_____)

2. Tous les automobilistes doivent conduire prudemment. Quiconque ne le fait pas, mérite une amende. (_____)

3. Pierre n'a laissé aucune miette de cette tourtière. Il l'a toute dévorée avant qu'on arrive. (_____)

4. Tous les élèves de ma classe ont réussi cet examen. Personne n'a échoué. (_____)

5. J'ai bien rangé mes jouets. Plus rien ne traîne maintenant dans ma chambre. (_____)

6. Mes amies aiment beaucoup ce disque. Toutes voudraient se l'acheter. (_____)

7. Je me suis acheté trois gilets dans cette vente. Je suis content car aucun ne m'a coûté plus de dix dollars et ils sont tous vraiment à mon goût. (_____) (_____)

1.8 Les pronoms personnels : en, y :

A. Trouve ce que représente le pronom en caractères gras :

1. J'**en** veux moi aussi de ce gâteau. (_____)

2. J'ai détesté ce film, je veux l'oublier au plus vite. Ne m'**en** parlez même pas ! (_____)

3. J'ai tellement aimé cet endroit que je veux **y** retourner l'an prochain. (_____)

4. Viens-tu au parc? J'aimerais que nous **y** allions ensemble. (_____)

5. En as-tu bientôt fini de mon disque ? J'ai hâte que tu me le rendes.
(_____)

6. «Vas-tu au party chez Nicole ? »
- «J'y vais, c'est certain ! » (_____)

1.9 Noms et propositions* remplacés par :
Les pronoms démonstratifs : ce, ceci, cela (ça), c'
et les pronoms personnels : le, la, les, l'

* N.B. : une proposition est une section de phrase

Observe bien ces 2 exemples :

1. Je te le dis pour la dernière fois : je ne prendrai pas ce raccourci dangereux!
(«le» se réfère à toute cette section de phrase : je ne prendrai pas ce raccourci dangereux.)

2. Cela m'a fait beaucoup de bien que tu m'aies frictionné la cheville.
(«cela» se réfère à tout ce groupe d'information : que tu m'aies frictionné la cheville.)

A. Trouve à quoi se réfèrent les mots soulignés : (encercle ces mots en rouge)

1. Marc m'a dit de te dire ceci : il te gardera une place au cinéma.

2. Ma mère me dit cela tellement souvent d'être prudent(e) en traversant la rue.

3. C'est triste une année sans vacances !

4. Qui a perdu ceci, une mitaine rouge ?

5. Ma fille est en retard, cela m'inquiète !

6. L'hypocrisie, je déteste tellement ça ?

7. Vous me donnez de bons arguments mais tout ceci ne m'a pas encore convaincu(e).

1.10 EXERCICE D'INTÉGRATION DES TERMES ANAPHORIQUES ÉVITANT LES RÉPÉTITIONS :

A. Écris au-dessus des mots en caractère gras, le ou les mots auxquels ils se réfèrent dans le texte.

Il y avait un bandit dans l'avion. **Celui-ci** fit des menaces à Tintin. **Ce dernier** fait alors semblant de tomber évanoui. **Le malfaiteur** en est tout surpris. **Il** recule et tombe dans un tonneau. Tintin **le** ligote alors soigneusement et appelle la police. En un éclair, les Dupont(d) arrivent et cette fois, sans faire de gaffes. Les passagers remercient Tintin en **lui** confiant qu'**ils** ont eu bien peur et qu'**ils** sont contents de retourner chez **eux**. Ces remerciements, **notre jeune reporter** les a bien mérités. A sa sortie d'avion, le pilote **l'a** félicité mais **notre héros** a répondu : " **Vous** avez fait votre devoir et j'ai simplement fait **le mien**, rien de plus ! "

B. Ajoute un pronom qui convient. A certains endroits, plusieurs choix sont possibles. Tu devras être capable d'expliquer ton choix.

1. Marie aime que je lui prête mes affaires mais elle ne me prête jamais _____ . _____'est vraiment la dernière fois que je _____ prête ma blouse !

2. Ce chapeau est rose et mauve. _____ est orné d'une boucle en satin blanc qui, posée sur le rebord, _____ donne une allure classique.

3. Mon père effectue des rénovations *chez notre voisin*. _____ veut agrandir sa cuisine et avoir un patio comme _____ .

4. À ce défilé de mode, j'_____ ai vu de beaux vêtements! _____ étaient portés par de superbes mannequins. J'_____ retournerai certainement l'an prochain.

5. Parmi les sculptures exposées dans ce musée, je préfère _____ qui sont en marbre, quoique j'aime aussi _____ en bois.

6. Mes amis sont retournés chez _____ lorsque leur mère _____ a appelés. Elle _____ a dit de venir tout de suite pour faire leurs devoirs.

7. Toi, as-tu fini de faire tes devoirs? Moi, j'ai déjà fini _____ . _____ ne m'a pas pris plus de quinze minutes. _____ n'étaient pas longs.

8. Ce modèle d'avion réduit, je _____ ' ai assemblé avec beaucoup d'application. Ce sont les ailes _____ m'ont causé le plus de difficulté. Je m'_____ souviendrai longtemps.

9. Votre voiture est récente alors que _____ a déjà quelques années d'usure.

10. Vincent Van Gogh et Pablo Picasso étaient deux peintres. _____ était espagnol alors que _____ était hollandais.

11. Chantal, toi et moi , _____ échangerons nos perruques : _____ mettras la blonde, _____ mettra la rousse et _____ mettrai la noire.

12. Voici le chapeau _____ me fait le mieux. _____'est vraiment _____ que j'aime le plus aussi.

13. Je te _____ répète : je déteste les fritures! Il me semble que tu devrais t'_____ souvenir! Je t'ai dit _____ plusieurs fois déjà.

14. L'été, je vais à la piscine tous les jours. J'_____ vais parce que j'adore nager.

15. Regarde ces oursons _____ grimpent aux arbres, _____ sont si mignons.

2. TERMES ANAPHORIQUES APPORTANT DES PRÉCISIONS :

2.1 Les déterminants :

2.1.1 Les déterminants indéfinis : un, une, de, des.

Dans ces phrases, observe le rôle général des déterminants en caractère gras :

1. Je veux m'acheter **une** paire de skis et **des** bâtons.
2. Il y a **un** bateau ancré dans **un** port.
3. **Des** élèves m'ont dit que ce professeur est très sévère.

2.1.2 Les déterminants définis : le, la, les, l', du (de le), au (à le), aux (à les):

Dans les phrases suivantes, observe le rôle contrastant des déterminants définis par rapport aux déterminants indéfinis :

1. Sur la table de cuisine, il y a **une** boîte. **La** boîte appartient à ma mère.
2. **Le** soleil brille très fort aujourd'hui.
3. En général, **les** éléphants mangent beaucoup de foin.
4. Je me suis acheté **un** livre et **une** revue. **Le** livre a cependant coûté plus cher que **la** revue.

2.1.3 Les déterminants possessifs : mon, ma, mes, ton, ta, tes, son, sa, ses, notre, nos, votre, vos, leur, leurs .

Observe le rôle des déterminants possessifs dans ces phrases :

10. Vincent Van Gogh et Pablo Picasso étaient deux peintres. _____ était espagnol alors que _____ était hollandais.

11. Chantal, toi et moi , _____ échangerons nos perruques : _____ mettras la blonde, _____ mettra la rousse et _____ mettrai la noire.

12. Voici le chapeau _____ me fait le mieux. _____'est vraiment _____ que j'aime le plus aussi.

13. Je te _____ répète : je déteste les fritures! Il me semble que tu devrais t'_____ souvenir! Je t'ai dit _____ plusieurs fois déjà.

14. L'été, je vais à la piscine tous les jours. J'_____ vais parce que j'adore nager.

15. Regarde ces oursons _____ grimpent aux arbres, _____ sont si mignons.

2. TERMES ANAPHORIQUES APPORTANT DES PRÉCISIONS :

2.1 Les déterminants :

2.1.1 Les déterminants indéfinis : un, une, de, des.

Dans ces phrases, observe le rôle général des déterminants en caractère gras :

1. Je veux m'acheter **une** paire de skis et **des** bâtons.
2. Il y a **un** bateau ancré dans **un** port.
3. **Des** élèves m'ont dit que ce professeur est très sévère.

2.1.2 Les déterminants définis : le, la, les, l', du (de le), au (à le), aux (à les):

Dans les phrases suivantes, observe le rôle contrastant des déterminants définis par rapport aux déterminants indéfinis :

1. Dessus la table de cuisine, il y a **une** boîte. **La** boîte appartient à ma mère.
2. **Le** soleil brille très fort aujourd'hui.
3. En général, **les** éléphants mangent beaucoup de foin.
4. Je me suis acheté **un** livre et **une** revue. **Le** livre a cependant coûté plus cher que **la** revue.

2.1.3 Les déterminants possessifs : mon, ma, mes, ton, ta, tes, son, sa, ses, notre, nos, votre, vos, leur, leurs .

Observe le rôle des déterminants possessifs dans ces phrases :

1. **Ma** mère a laissé **sa** boîte sur la table.
2. **Notre** maison est centenaire tandis que **votre** maison est neuve.
3. Pierre aidait souvent **son** frère. **Ses** parents l'ont récompensé avec plaisir.

2.1.4 Les déterminants démonstratifs : ce, cet, cette, ces.

Observe le rôle des déterminants démonstratifs dans ces phrases :

1. **Ces** oiseaux chantent bien, j'adore les entendre.
2. Il y avait une voiture arrêtée au milieu de la rue. Je pense que **cette** voiture était en panne.
3. Ne prends pas **ce** sentier-là, prends l'autre.
4. Ce sera difficile de réparer **ce** patio : **ce** marteau est brisé et **cette** hache n'est pas solide.

2.1.5 EXERCICE D'INTÉGRATION DES DÉTERMINANTS :

Ajoute dans l'espace, un déterminant qui convient. Il peut y avoir plus d'une réponse possible. Tu devras être capable d'expliquer ton choix :

1. ___ mère de Marie m'a prêté ____ parapluie pour revenir chez moi. ____ parapluie était malheureusement troué et je revins à ___ maison tout trempé(e).

2. - «A qui est ____ voiture dans ____ stationnement ____ Centre d'achat ?»
   - «C'est ____ voiture. Nous venons tout juste de l'acheter.»
   - «Je croyais que c'était ____ voiture de mes voisins. _____ voiture est pareille à la vôtre.»

3. En escaladant cette montagne, ___ an passé, ___ mois de mai, nous avions vu ____ cabane. Nous ne savions pas si _____ cabane était habitée mais _____ cheminée fumait et _____ volets étaient ouverts.

4. Ne fais jamais _____ mal _____ enfants. Ne leur fais que _____ bien en faisant attention à eux.

5. Tu t'es acheté ____ nouveaux crayons à colorer. _____ vieux étaient trop usés.

2.2 Les appositions :

A. Dans chaque phrase, trouve à quoi se réfère ce qui est souligné :

1. Fido, mon berger allemand, a dû être opéré la semaine passée. (_____)

2. Mon frère, cet indomptable glouton, mange encore trop de sucreries. (_____)

3. J'irai me baigner chez les Larivière, nos voisins d'en face. (_____)

4. La capitale des Etats-Unis, Washington, possède beaucoup de musées intéressants à visiter. (_____)

5. Nos plus belles fleurs grimpantes, les clématites, sont déjà entrouvertes. (_____)

6. Nos plus belles clématites , les violacées, vont aussi bourgeonner plus tôt que prévu. (_____)

B. Explique à ta façon le rôle de ces expressions ou groupes de mots soulignés en A :

Les groupes de mots soulignés, placées entre virgules, sont des **APPOSITIONS**. Elles servent à : _____
_____

C. Précise le sens des mots en caractère gras, en ajoutant dans l'espace une apposition appropriée de ton choix.

1. Ces **oiseaux** , _____, ont déjà fait leur nid dans notre bouleau.

2. **Montréal**, _____, est agréable à visiter l'été.

3. J'aime beaucoup jouer avec mon **chat**, _____ .

4. **Julie**, _____, s'est fait mal en tombant à bicyclette hier.

5. Le **personnage** principal du roman, _____, est un vilain joueur de tours.

6. J'adore cette **émission**, _____ , parce qu'elle me fait rire énormément.

7. À cette fête, j'apporterai mon **jouet** préféré, _____ .

2. Mon frère, cet indomptable glouton, mange encore trop de sucreries. (_____)

3. J'irai me baigner chez les Larivière, nos voisins d'en face. (_____)

4. La capitale des Etats-Unis, Washington, possède beaucoup de musées intéressants à visiter. (_____)

5. Nos plus belles fleurs grimpantes, les clématites, sont déjà entrouvertes. (_____)

6. Nos plus belles clématites , les violacées, vont aussi bourgeonner plus tôt que prévu. (_____)

B. Explique à ta façon le rôle de ces expressions ou groupes de mots soulignés en A :

Les groupes de mots soulignés, placées entre virgules, sont des **APPOSITIONS**. Elles servent à : _____
_____

C. Précise le sens des mots en caractère gras, en ajoutant dans l'espace une apposition appropriée de ton choix.

1. Ces **oiseaux** , _____, ont déjà fait leur nid dans notre bouleau.

2. **Montréal**, _____, est agréable à visiter l'été.

3. J'aime beaucoup jouer avec mon **chat**, _____ .

4. **Julie**, _____, s'est fait mal en tombant à bicyclette hier.

5. Le **personnage** principal du roman, _____, est un vilain joueur de tours.

6. J'adore cette **émission**, _____ , parce qu'elle me fait rire énormément.

7. À cette fête, j'apporterai mon **jouet** préféré, _____ .

APPENDICE 7

SITUATIONS D'APPRENTISSAGE
DES LIENS DE CONNEXION

SITUATIONS D'APPRENTISSAGE DES LIENS DE CONNEXION

(DOSSIER DU MAÎTRE)

Ce sont ici des remarques pédagogiques qui accompagnent, lorsqu'il y a lieu, le dossier de l'élève. Ainsi, s'il n'y a aucune remarque indiquée sous le titre de la section, se référer tout simplement au contenu correspondant dans le dossier de l'élève. Les mots précédés d'un astérisque (*) sont les réponses devant combler les espaces libres dans les sections correspondantes du dossier de l'élève.

(N.B. : Tous nos exercices sont en relation avec le Tableau de progression pédagogique des liens de connexion déjà présenté dans notre cadre théorique. Ces exercices seront délibérément courts car ils visent d'abord à développer les aspects cognitif et lexical des connecteurs. De plus, les exercices représentent toujours des situations artificielles d'apprentissage. C'est pourquoi, ils ne doivent pas limiter le temps qui doit être accordé aux véritables situations de communication écrite, complètes et signifiantes.)

1. Notion générale de texte et de liens entre les informations :

1.1 Réviser la notion de texte ou de récit qui implique d'abord des idées, des informations qui se suivent ou qui sont reliées selon un un certain ordre logique ou chronologique. Ces liens nous permettent donc de suivre l'histoire sans problèmes. (Donner des exemples et des contre-exemples : instructions d'une recette, événements qui se déroulent dans un conte de fée (ex.: le petit chaperon rouge), etc.)

* Je retiens qu'un texte c'est : « **un récit qui regroupe des idées ou des informations reliées dans un certain ordre logique ou chronologique pour nous permettre de suivre l'histoire sans problèmes.** »

1.2 Mentionner qu'il existe plusieurs genres de liens entre les informations et qu'on les remarque souvent grâce à certains petits mots appelés "**connecteurs**" car ils effectuent une connexion entre ces informations, soit dans la phrase ou entre les phrases.

* Je retiens que... : « **... de petits mots appelés connecteurs qu'on utilise soit dans la phrase ou entre les phrases. Ces petits mots sont généralement des mots invariables.** »

N.B. : Dans chaque section du dossier, les exercices A (mise en situation), B (objectivation), C et D (lecture et consultation du tableau de connecteurs et explication de ceux qui sont les plus difficiles en inventant des phrases appropriées), se font à l'oral et de préférence, en groupe.

De plus, faire noter les phrases notées en D dans un cahier que l'élève pourra consulter ensuite selon ses besoins de communication orale ou écrite.

2. Les principaux types de liens entre les informations :

2.1 Les liens de succession temporelle :

B. Je retiens que ... : *** (accompagnent des verbes au passé, au présent ou au futur. Ils peuvent aussi donner des indices si les événements ou actions se déroulent avant, pendant ou après d'autres.)**

2.2 Les liens de lieu ou d'endroit :

B. Je retiens que ... : *** (où se passent les actions mentionnées dans la phrase.)**

2.3 Les connecteurs de supposition ou de condition

B. Je retiens que ... : *** (indiquent qu'un événement va arriver seulement si un autre arrive. Cet événement arrivera à condition qu'un autre ait lieu.)**

2.4 Les liens de manière ou de comparaison :

B. Je retiens que ... : *** (Ils nous indiquent la manière dont se fait l'action. Ils permettent aussi de comparer deux événements, l'un par rapport à l'autre.)**

2.5 Les connecteurs de but :

B. Je retiens que ... : *** (indiquent la raison ou le pourquoi d'une action. Ils indiquent dans quel but cette action a été faite.)**

2.6 Les liens de cause, de résultats ou de conséquence :

B. Je retiens que ... : *** (indiquent qu'une action ou qu'un événement se produit ou s'est produit à cause d'un autre.)**

2.7 Les liens d'opposition, de contraste, de concession ou de négation :

B. Je retiens que ... : *** (ils indiquent une opposition, une nuance de sens ou une difficulté de lier deux idées ou deux événements.)**

2.8 Les liens d'ajout, d'explication ou d'insistance :

B. Je retiens que ... : *** (ils permettent d'ajouter ou de compléter des informations ou encore d'insister sur certaines d'entre elles.)**

3. Exercices-synthèse des différents types de connecteurs :

(exercices collectifs à l'oral)

Nom : _____

SITUATIONS D'APPRENTISSAGE DES LIENS DE CONNEXION

(DOSSIER DE L'ÉLÈVE)

1. Notion générale de texte et de liens entre les informations :

1.1 Je retiens qu'un texte c'est :

_____

_____

1.2 Je retiens que les liens entre les informations s'expriment en grande partie à l'aide de :

_____

_____

2. Les principaux types de liens entre les informations :

2.1 Les liens de succession temporelle :

A. Dans ces phrases, trouve si les connecteurs soulignés accompagnent des événements passés, présents ou futurs :

1. Il y a quelques mois, l'école finissait enfin ! (_____)

2. Je ferai la vaisselle pendant que tu balaieras le plancher. (_____)

3. Tôt ou tard, je prendrai ma revanche aux échecs. (_____)

B. Je retiens que les connecteurs de temps :

_____

_____

C. Je consulte maintenant mon Tableau des connecteurs de temps :

Connecteurs de temps

d'abord, tout d'abord, tout commence, en premier, premièrement, deuxièmement, troisièmement ..., finalement, à la fin, enfin, ensuite, par la suite, tout de suite, souvent, rarement, soudain, tout à coup, peu après, peu de temps après, peu à peu, alors, dès lors, lors de, dès, dès que, lorsque, alors que, quelques fois, quelquefois, parfois, quand, avant, pendant, durant, depuis, après, avant que, après que, pendant que, depuis que,longtemps, maintenant, autrefois, jadis, hier, demain, aujourd'hui, déjà, tard, tôt ou tard, tôt, bientôt, tantôt, tantôt... tantôt, aussitôt, aussitôt que, jusqu'à ce que, tant que, une fois que, désormais, dorénavant, auparavant, à partir de maintenant, à l'avenir, peu après, peu de temps après, par la suite, le lendemain, après (d'ici) quelque temps, quelques (instants, heures, jours, mois, etc.) plus tard.

D. J'invente seul ou en groupe, des phrases (10 à 15) qui incluent les connecteurs de temps les plus difficiles.

2.2 Les liens de lieu ou d'endroit :

A. Explique dans tes mots ce que les connecteurs soulignés signifient.

1. Il a eu une amende pour avoir roulé au-delà de la limite permise. (_____)
2. Je réussirai à te trouver où que tu sois caché. (_____)
3. Suspends ces vêtements hors de la maison. (_____)

B. Je retiens que les connecteurs de lieu ou d'endroit nous indiquent :

_____

_____

C. Je consulte maintenant mon Tableau des connecteurs de lieu ou d'endroit :

Connecteurs de lieu ou d'endroit :

où, où que, jusque, jusqu'à, entre, au milieu de, dessus, dessous, sur, sous, devant, derrière, au creux de, à l'intérieur, à l'intérieur de, à l'extérieur de, à l'extérieur, dans, parmi, à travers, au travers de, au-delà de, près, tout près, près de, loin, loin de, chez, ici, là, partout, ailleurs, nulle part, nulle part ailleurs, ici, là, là-bas, vers, vis-à-vis, vis-à-vis de, dedans, dehors, hors de, au(x) pied(s) de, au sommet de, au faîte de, au bord de, sur le rebord de, sur le flanc de, sur le versant de, etc.

D. J'invente seul ou en groupe, des phrases (10 à 15) qui incluent les connecteurs de lieu ou d'endroit les plus difficiles.

2.3 Les connecteurs de supposition ou de condition :

A. Trouve un ou des synonymes aux connecteurs soulignés.

1. Tu peux y aller pourvu que tu ne reviennes pas trop tard.
   (_____)

2. J'amènerai mon bandeau au carnaval au cas où il ferait froid.
   (_____)

3. Si tu veux venir à la fête, n'oublie pas de m'appeler.
   (_____)

B. Je retiens que les connecteurs de condition ou de supposition :

_____

_____

C. Je consulte maintenant mon Tableau des connecteurs de supposition ou de condition :

Connecteurs de supposition ou de condition :

si, pourvu que, advenant que, suivant que, à supposer que, supposant que, à moins que, pour peu que, suivant que, ... cas où, tout dépendant de.

D. Invente seul ou en groupe, des phrases (10 à 15) qui incluent les connecteurs de supposition ou de condition les plus difficiles :

2.4 Les liens de manière ou de comparaison :

A. Explique dans tes mots, ce que les connecteurs soulignés signifient.

1. Mon frère est presque aussi grand que moi.
2. Il mesurera bientôt comme moi.
3. J'ai autant de chances que toi de gagner dans cette compétition.

B. Je retiens que les connecteurs de manière ou de comparaison :

_____

_____

C. Je consulte maintenant mon Tableau des connecteurs de manière ou de comparaison :

Connecteurs de manière ou de comparaison :

comme, tout comme, à l'instar de, à la manière de, mieux que, du mieux que, moins que, plus que, autant (de, ... que), il semble que, ainsi, ainsi que, etc.

D. J'invente seul ou en groupe, des phrases qui incluent les connecteurs de manière ou de comparaison les plus difficiles.

2.5 Les connecteurs de but :

A. Explique dans les mots, ce que les connecteurs soulignés signifient.

1. Étudie bien <u>en vue de</u> réussir ton examen.
   (_____)

2. Colore le visage <u>de manière à</u> ce que ta marionnette soit belle.
   (_____)

3. Ne joue pas à ce jeu <u>de peur de</u> te blesser.
   (_____)

B. Je retiens que les connecteurs de but :

_____

_____

C. Je consulte maintenant mon Tableau des connecteurs de but :

<u>Connecteurs de but :</u>

pour, pour que, afin de afin que, de peur de, de peur que, dans le but de, de manière à, en vue de.

D. J'invente seul ou en groupe, 10 à 15 phrases qui incluent les connecteurs de but les plus difficiles.

<u>2.6 Les liens de cause, de résultats ou de conséquence :</u>

A. Explique dans tes mots, ce que les connecteurs soulignés signifient.

1. <u>Comme</u> mon terrain est petit, je ne pourrai pas y installer de piscine.
   (_____)

2. <u>Puisque</u> tu ne veux pas jouer avec moi, j'irai jouer ailleurs.
   (_____)

3. Tu t'es baigné sans permission. <u>Conséquemment</u>, tu seras puni.
   (_____)

B. Je retiens que les connecteurs de cause, de résultats ou de conséquence :

_____

_____

C. Je consulte maintenant ce Tableau des connecteurs de cause, de résultats ou de conséquence :

Connecteurs de cause, de résultat ou de conséquence :

parce que, comme, du moment que, non pas que, étant donné que, sous prétexte que, vu, vu que, à cause de, puisque, comme, attendu que, faute de, en conséquence, conséquemment, donc.

D. J'invente seul ou en groupe, 10 à 15 phrases qui incluent les connecteurs de cause, de résultats ou de conséquence les plus difficiles.

2.7 Les liens d'opposition, de contraste, de concession ou de négation :

A. Explique dans tes mots, ce que les connecteurs soulignés signifient.

1. Il fera partie de l'équipe malgré sa blessure.
2. Tout rusé qu'il était, le loup rata quand même son plan.
3. Ce costume n'a ni poche ni élastique à la taille.

B. Je retiens que les connecteurs d'opposition, de contraste, de concession ou de négation :

C. Je consulte maintenant mon Tableau des connecteurs d'opposition, de contraste, de concession ou de négation :

Connecteurs d'opposition, de contraste, de concession ou de négation :

d'ailleurs, par ailleurs, d'une part ... d'autre part, d'autre part, d'un côté ... de l'autre côté, pourtant, par contre, or, mais, cependant, désormais, quoiqu'il en soit, quoique, bien que, même si, quand bien même, tout (+ adjectif) que, malgré que, selon, selon que, ou, ou bien,

soit que, alors que, or, sinon, tandis que, toutefois, sans, sans toutefois, si (+ adjectif) que, guère, à l'insu de, néanmoins, ni... ni, ne, ne..pas, n'... pas, ne jamais, ne ... plus.

D. J'invente seul ou en groupe, 10 à 15 phrases qui incluent les connecteurs d'opposition, de contraste, de concession ou de négation les plus difficiles.

2.8 Les liens d'ajout, d'explication ou d'insistance :

A. Explique dans tes mots, ce que les connecteurs soulignés signifient.

1. J'irai à la banque en premier. Ainsi, j'aurai de l'argent pour faire mes commissions.

2. Il me semble qu'il pleuvra bientôt. En effet, les nuages sont déjà sombres.

3. Comme on peut le constater, la fourmi peut aussi transporter des charges très lourdes.

B. Je retiens que les connecteurs d'ajout, d'explication ou d'insistance :

_____

_____

C. Je consulte maintenant mon Tableau des connecteurs d'ajout, d'explication ou d'insistance:

Connecteurs d'ajout, d'explication ou d'insistance :

et, aussi, de plus, donc, sans compter que, en effet, qui plus est, c'est que, comme, selon, de plus, il semble que, de sorte que, ainsi, c'est ainsi que, voici, voici pourquoi, c'est pourquoi, comme on peut le constater, en guise de (preuve, d'explication, etc.).

D. Invente seul ou en groupe, 10 à 15 phrases qui incluent les connecteurs d'addition, d'explication ou d'insistance les plus difficiles.

3. Exercices-synthèse des différents types de connecteurs :

3.1 Trouve dans ton tableau des connecteurs pouvant avoir plusieurs utilisations ou significations différentes. Invente des phrases (oralement ou par écrit) pour le prouver.
Ex. : selon, mais, comme, ainsi, désormais, tantôt ...

3.2 Écris au-dessus du connecteur souligné, le type de lien qu'il amène dans la phrase (ex. : temps, lieu, cause,but ...)

1. **Si** riche **qu'**il soit, il ne peut acheter cette voiture **et** il le sait bien.
2. **Une fois qu'**il eut fini ses devoirs, il fila au grand air.
3. Tu continueras d'essuyer **tant qu'**il y aura de la vaisselle.
4. **Selon** la température, j'irai à pied ou en auto.
5. Martin doit étudier très fort **car** il a un examen important demain. **Toutefois,** il ira **quand même** à sa leçon de piano.
6. Michel fera ses devoirs très **tôt** ce soir. **Puis**, il lira un peu. **Cependant**, il ne lui sera pas permis d'écouter la télé **avant** de se coucher.
7. J'irai à cette fête **même si** j'aimerais faire autre chose, **à moins qu'**il m'arrive un imprévu de dernière minute.
8. **Tantôt** rieuse, **tantôt** chagrinée, ma grand-mère s'était **pourtant** promis d'oublier cela.
9. **Tandis que** ma soeur clouait, mon frère tenait bien la planche.
10. Dans cette compétition, Luc marchait **alors qu'**il aurait dû courir. **En effet**, il ne s'était pas assez entraîné. **De toute façon**, ses concurrents auraient été trop difficiles à vaincre **parce qu'**ils s'entraînaient **depuis plus longtemps que** lui. **De plus,** sa blessure au genou lui faisait encore mal. **Dorénavant**, il continuera à s'entraîner **mais** sans viser la compétition. Je continuerai de l'encourager **puisque** cela lui fait énormément plaisir.
11. Ma voisine m'a accusé d'avoir piétiné ses fleurs. **Or,** elle n'a aucune preuve. Elle raconte **d'ailleurs** souvent des mensonges pour me faire réagir.

3.3. Ajoute un connecteur de ton choix, qui pourrait convenir pour relier ces informations ou événements, en deux phrases ou en une seule de préférence.
(N.B.: Trouve 2 façons possible d'exprimer chaque message.)

1. Mon père révise son rapport d'impôt. Demain, il rencontrera son comptable.

2. Tu es en vacances. Je travaille.

3. Mon père est comédien. Je veux être comédien.

4. Ma mère veut que je tonde le gazon. La tondeuse est brisée.

5. Tu as mangé deux morceaux de gâteaux. Tu n'en auras pas ce soir.

6. Je ne veux pas aller jouer dehors. Je ne veux pas écouter la télé.

7. Mon petit frère a brisé mon jouet. Je ne lui en prêterai plus.

8. Tu ne veux pas venir magasiner. Tu resteras ici.

9. La maison est toute en désordre. Je n'aurai pas le temps de cuisiner.

APPENDICE 8

SITUATIONS D'OBJECTIVATION DES TEXTES PRÉ-EXPÉRIMENTAUX 1 ET 2

SITUATIONS D'OBJECTIVATION DES TEXTES PRÉ-EXPÉRIMENTAUX 1 ET 2

Notez que les exemples mentionnés dans ces situations sont tirés des textes de nos élèves expérimentaux. Nous en avons cependant modifié ou adapté quelques-uns pour garder la motivation et permettre à tous de mieux comprendre les objectifs visés par ces situations d'objectivation. De plus, afin d'éviter un impact négatif chez les élèves ayant fait les erreurs citées en exemples ou en contre-exemples, les noms ou les éléments de description des personnages ou des lieux de récits ont été modifiés. Les exercices pour développer la variété des structures de phrases ci-joints en guise de complément à l'objectivation des textes 1 et 2, pourront être présentés selon divers modes (ex.: collectivement, en équipe ou individuellement, une partie en classe et l'autre à la maison sous forme de devoirs, etc.)

Situations d'objectivation du texte 1

Item 1 (plan):

Généralement bien réussi, donc ne lire que quelques exemples de bonnes introductions, de conclusion et de développement. (voir ceux et celles ayant des cotes 1 ou 2)

Item 2 (phrases claires, complètes et bien structurées) :

(Bonne révision pour tous)

A. Mentionner qu'une phrase complète contient généralement un sujet ou groupe-sujet, verbe ou groupe-verbe, complément ou groupe-complément. Faire inventer des exemples au tableau, écrire des phrases incomplètes et faire trouver le ou les groupes manquants : Ex. : «Ses cheveux roux bouclés longs. Ses yeux bruns. Ses joues rosées. Ses jambes longues. »

Mentionner aussi qu'on ne commence généralement pas une phrase par ET, AUSSI ou

par MAIS : Ex.: «Elle a l'habitude d'être pointilleuse et prétentieuse. Mais elle est aussi sympathique et raffinée. » , «Elle porte toujours un chapeau fleuri. Aussi, elle porte une robe déchirée très laide. » , «Ce monsieur porte un pantalon rayé vert et rouge. Et une chemise blanche avec du rouge. »

B. Phrase négative, ne jamais oublier NE : Ex.: «Il **ne** porte **jamais** de chaussures.», «Ses sourcils sont si petits qu'on **ne** les voit même **pas.** », « Zimbabouin est un chanteur rock mais il **ne** prend **jamais** la bonne guitare. » , « Elle **n'**a seulement **que** quatre orteils. »

C. Lire quelques paragraphes composés par certains élèves sur la description physique et ensuite sur le costume (5 ou 6 exemples de ces deux types, ayant obtenu la cote 1 ou 2).

D. Jeu de la phrase élastique: révision des 3 principales opérations linguistiques : addition, soustraction, permutation. (selon les principes de notre cadre théorique)

ADDITION :

Ex.: «Mon frère participera à une compétition.»
«Cette fleur pousse vite.»
«Le cheval broute l'herbe.»
«L'auto est en panne.»
«Ce jouet est brisé.»

SOUSTRACTION :

Ex.: «Les bottes de ma soeur aînée, Marie, sont brisées au talon gauche depuis que mon frère les a éraflées avec le bâton de hockey que lui avait prêté son ami Jean-Marc.»
«Mon amie Carole, qui habite Montréal depuis trois ans déjà, m'a invitée à aller passer une semaine chez elle, au mois de juillet prochain.»

PERMUTATION :

Ex.: «Catin, mon chat, a traîné ma balle de laine dans toute la maison.»
«A ce cirque, à la fin du spectacle, le funambule a traversé le fil de fer en tenant

son parapluie, suivi d'une ballerine, toute apeurée.»

Item 3 (phrases variées, absence de répétitions):

A. Trop de constructions de phrases descriptives avec les verbes avoir et être :

Ex. «Ses cheveux sont noirs. Ce clown a les sourcils épais et noirs. Ses yeux sont bleus. Bozo a les joues rondes. Son nez est court. Ses lèvres sont minces. Il a les mains longues. Ses bras sont robustes et ses jambes, solides. Bozo a les épaules carrées. Il a aussi le teint foncé. Son visage est souriant. Il a la voix grave. Son regard est effrayant. Ses yeux sont petits et enfouis sous ses sourcils»

B. Construction trop fréquente aussi des phrases descriptives utilisant les «il y a, il y avait», etc. : (Ex. :« Il y a du violet sur son chapeau. Il y a aussi du rose. Il y a du jaune et du vert sur son manteau.»)

Faire remarquer en contre-exemples, l'originalité de certaines constructions de phrases : Ex.: « Comme le dit son nom, madame Voixclaire aime chanter. ... Quant à sa bouche, elle est formée d'une clé de sol très délicate.»

(Notez que les termes anaphoriques se rapportent aussi à l'item 3. Cependant, l'enseignement des situations d'apprentissage des liens de référence n'aura lieu qu'après l'objectivation des textes 1 et 2.

Item 4 (enchaînement des phrases, informations bien reliées) :

Révision des notions de base : l'utilisation de ET, MAIS, AUSSI, CEPENDANT, DE PLUS, AINSI convenant plus particulièrement aux textes descriptifs.

(Notez que l'enseignement des situations d'apprentissage des liens de connexion aura lieu après l'objectivation des textes 1 et 2.)

Item 5 (15 informations sur le personnage) :

Aucune objectivation sur cet item réussi par tous.

Item 6 (utilisation d'au moins 10 qualifiants de la liste jointe)

Réussi par la majorité. Réviser oralement le sens de certains qualifiants choisis au hasard ou selon leur degré de difficulté, en y ajoutant des exemples d'utilisation dans des phrases.

Item 7 (accords des verbes et des qualifiants) :

A. Révision de **et / est** (Corrige : «Il **et** très rapide. Il **et** jaune **est** rose.»)

B. Révision des homophones : ses / c'est , mais / mes, ou / où , son / sont.

C. Révision des accords des qualifiants (ex. : «Ses souliers roses sont très jolis. ») et des verbes aux 3e pers. du singulier et du pluriel.

(Faire inventer des exemples supplémentaires à l'oral par les élèves, pour A, B et C.)

Situations d'objectivation du texte 2

Item 1 (titre)

Réussi pour la grande majorité, sauf 2 : attention aux titres trop longs et pas assez explicites ou accrocheurs :

Ex.: «Une journée chez sa grand-mère et dans le bois» peut avantageusement devenir «Une journée malchanceuse»

Ex.: «Les mésaventures de Rococo en voilier au Pôle Nord» peut devenir «Rococo au Pôle Nord» ou «Les mésaventures de Rococo»

Item 2 (division du texte en 3 parties)

Généralement réussi. Erreurs notées: introduction ou conclusion trop courte ou pas assez explicite. Lire 5 ou 6 bonnes introductions ayant obtenu des cotes 1 ou 2.

Ex.: (introduction incomplète) «Marika va passer une journée chez sa grand-mère.»

On peut y ajouter: « ... Elle ne se doute pourtant pas des mésaventures qu'elle va vivre au cours de cette journée. Vous allez voir ce qui va lui arriver.»

Lire aussi 5 ou 6 bonnes conclusions (cotes 1 ou 2).

Ex.: (conclusion incomplète) «Après quelque temps, Catou s'est aperçu que qu'il n'avait plus sa blessure à la jambe.»

On peut ajouter: « ... Il en fut très heureux car cette blessure lui avait causé plusieurs problèmes. Cela l'aida à devenir meilleur en ski et au football comme il le désirait.»

item 3 (résumé des 4 événements)

Réussi par tous quoiqu'on remarque que certains aient plus de facilité à synthétiser ou à résumer. Lire le résumé des quelques élèves ayant obtenu une cote 1.

item 4 (phrases claires, complètes et bien structurées)

A. Mentionner brièvement que cet item a été révisé longuement lors de la correction du texte 1 (ex.: phrase complète= gr.-suj.+gr.v.+gr.-compl. et que dans les phrases négatives : le NE doit précéder le verbe, exercices sur les opérations linguistiques d'addition, de soustraction et de permutation) .

Dans ce texte narratif, les erreurs observées (cotes 3 et 4) dénotent une difficulté de passer du style oral au style écrit : ces élèves composent comme ils raconteraient oralement leur histoire. --> l'écrit doit être plus formel, plus recherché (en cas de doute, composer des phrases courtes pour les garder claires et précises. Voir les stratégies de développement des habiletés rédactionnelles déjà mentionnées dans notre cadre théorique).

De plus, chaque élève devait être le narrateur de sa propre histoire et il ne devait pas y avoir de dialogues ou de réflexions de personnages. C'est pourquoi nous donnerons surtout ici quelques trucs pour favoriser la composition de phrases de style indirect.

B. Style direct / style indirect.

(sera traité lors de la présentation des exercices complémentaires ci-joints, section 3, pages 177 à 180.)

Item 5 (phrases variées, absence de répétitions)

Le texte narratif a permis d'observer une plus grande variété de phrases que le texte descriptif. Rappeler brièvement les exercices faits pour cet item lors de l'objectivation du texte 1 (abus des phrases avec les verbes avoir et être et les «il y a, il y avait, ... ») Lire cependant quelques exemples de textes(5 ou 6) ayant été bien notés à cet item 5.

Nous réviserons cette fois, surtout les différents types de phrases qui permettent d'augmenter la variété des structures.

A. Les différents types de phrases :

déclaratives (positives ou négatives)
exclamatives (positives ou négatives)
interrogatives (positives ou négatives)
impératives (positives ou négatives)

Faire transformer quelques phrases, d'un type à un autre:

Ex.: (déclar. pos.) «Ma soeur me donne toujours la main pour traverser la rue.»

en déclar. nég. : _____

en interr. pos. : _____

en interr. nég. : _____

Ex.: (déclar. nég.) «Nous n'écrivons pas cette adresse sur l'enveloppe.»

en impér. nég.: _____

en impér. pos.: _____

en exclam. pos.:_____

en interr. nég.: _____

(Notez qu'il ne s'agit pas de s'éterniser sur ces exercices, mais bien de faire réaliser qu'il y a plusieurs façons de transformer une phrase. Ces exercices permettront ensuite d'augmenter le registre de leurs possibilités.)

B. Absence de répétitions :

(N.B.: Nous tenterons spécifiquement d'améliorer cet item lors de la présentation des situations d'apprentissage des liens de référence.)

Item 6 (enchaînement des phrases, informations bien reliées)

Nous remarquons que les informations sont généralement reliées de façon logique et chronologique. Cependant ces informations sont plutôt juxtaposées à l'aide de phrases simples : 3 élèves seulement ont utilisé quelques connecteurs, impliquant la construction de phrases plus complexes. Relire quelques phrases d'élèves ayant eu une cote 1 à cet item. **(N.B. Nous tenterons d'améliorer cet item lorsque nous présenterons nos situations spécifiques d'apprentissage des liens de connexion.)**

Item 7 (accords des verbes et des qualifiants)

Prendre quelques exemples d'accords «oubliés» pour réviser cela.

(Présenter maintenant les exercices suivants comme compléments aux situations d'objectivation des textes 1 et 2.)

Exercices pour développer la variété des structures de phrases

1. Phrases descriptives : abus des verbes «avoir» et «être» :

A. Dans les phrases en caractère gras, observe comment on a remplacé les verbes avoir et être :

1. Les pantalons de mon personnage sont rayés rouge et blanc.
   Des rayures rouges et blanches égaient les pantalons de mon personnage.

2. Ses souliers sont noirs avec une ravissante petite boucle blanche dessus.
   Une ravissante petite boucle blanche décore le dessus de ses souliers noirs.

3. Ses cheveux sont longs, châtains et bouclés.
   Ses longs cheveux châtains et bouclés encadrent son joli visage.

4. Frisou a une jolie bouche rouge.
   Une jolie bouche rouge agrémente le visage de Frisou.

5. Ma poupée Mika a de très beaux yeux verts et de grands cils noirs.
   Les beaux yeux verts et les grands cils noirs de ma poupée Mika lui donnent un air coquin et rêveur.

B. Réponds aux questions pour chaque nouvelle phrase observée en A :

a) Quel verbe remplace maintenant avoir ou être ? _____

b) Obtient-on une phrase d'un style plus vivant? _____

c) Quel mot est maintenant sujet du verbe ? _____

d) A-t-on ajouté des informations dans la nouvelle phrase ? Lesquelles ?

_____

C. À ton tour maintenant de remplacer les verbes «avoir» et «être» par d'autres verbes plus vivants.Tu peux regrouper ou ajouter des informations, changer certains mots au besoin, mais sans modifier le sens de la phrase :

1. Sa chemise est orange et jaune avec de gracieux petits boutons rouges.

---

2. Elle a un énorme chignon sur la nuque.

---

3. Ses cheveux sont noirs. Ses yeux sont bleus. Ses sourcils sont noirs.

---

4. Sa joie était grande, cela se voyait.

---

5. Il a beaucoup de difficulté en mathématiques.

---

6. Marie a des taches sur sa robe et elle en est très gênée.

---

7. Sifto a un regard effrayant et une voix caverneuse.

---

2. Remplacement des structures avec «il y a, il y avait ... » :

A. Dans chaque phrase en caractère gras, observe comment on a remplacé les «il y a, il y avait, il y aura» :

1. Il y avait une rivière qui ruisselait au fond du ravin.
   Une rivière ruisselait au fond du ravin.

2. Au bout de sa canne à pêche il y a un gros poisson qui frétille.
   Au bout de sa canne à pêche frétille un gros poisson.

3. Bientôt il y aura une belle tourterelle qui roucoulera dans cet arbre.
   Bientôt une belle tourterelle roucoulera dans cet arbre.

4. Il y a de la magnifique dentelle sur ce collet.
   Une magnifique dentelle orne ce collet.

5. Sur la grande table, il y avait plusieurs bons petits plats.
   Plusieurs bons petits plats garnissaient la grande table. ou
   Sur la grande table, on avait déposé plusieurs bons petits plats.

6. Il y avait beaucoup de bonheur dans son visage.
   Beaucoup de bonheur se lisait dans son visage. ou
   Son visage resplendissait de bonheur.

B. Réponds aux questions pour chaque phrase de l'exercice A :

a) Quel verbe remplace maintenant le verbe «avoir» ? _____

b) Quel mot a-t-on choisi pour être le sujet du verbe ? _____

c) La nouvelle phrase a-t-elle maintenant un style plus vivant ? _____

C. Dans cet exercice, nous avons remplacé les «il y a, il y avait, il y a eu, il y aura» par un verbe plus précis et plus vivant. Souligne ces verbes et relie-les à leurs sujets.

1. Dans cet aquarium il y a plusieurs poissons tropicaux.

   a) Dans cet aquarium nagent plusieurs poissons tropicaux.

   b) Plusieurs poissons tropicaux nagent dans cet aquarium.

2. Sur ce mur, il y a déjà eu une vigne.

   a) Sur ce mur a déjà grimpé une vigne.

   b) Une vigne a déjà grimpé sur ce mur.

3. Il y avait beaucoup de curieux sur les lieux de l'accident.

   a) Beaucoup de curieux s'accumulaient (se rendaient, s'attardaient, ...)sur les lieux de l'accident.

   b) Sur les lieux de l'accident, beaucoup de curieux s'accumulaient (se rendaient, s'attardaient, ...).

4. Sur la table il y aura de la bonne soupe bien chaude.

   a) Sur la table fumera une bonne soupe bien chaude.

   b) Une bonne soupe bien chaude (fumera, attendra, sera servie, ...) sur la table.

C. Transforme chaque phrase de 2 façons, en enlevant les «il y a, il y avait, il y aura», comme dans l'exemple. (Attention, respecte bien le temps des verbes!)

Ex.: Dans la vitrine il y a de magnifiques vêtements.

a) Dans la vitrine sont exposés de magnifiques vêtements.

b) De magnifiques vêtements sont exposés dans la vitrine.

1. Dans cet étang il y avait de nombreux poissons.

a. _____

b. _____

2. Dans ses cheveux il y a de beaux reflets dorés.

a. _____

b. _____

3. Il y aura un garde-forestier toute la semaine dans la tour de contrôle.

a. _____

b. _____

4. Dans ce magasin il y a présentement de nombreux spéciaux.

a. _____

b. _____

5. Il y avait de grosses larmes sur ses joues.

a. _____

b. _____

6. Dans la cuisine il y avait une délicieuse odeur de tarte aux fraises.

a. _____

b. _____

7. Il y a de superbes chevaux dans ces pâturages.

a. _____

b. _____

8. À ce match, il y aura une grande foule de spectateurs.

a. _____

b. _____

9. Il y a plusieurs beaux petits lièvres dans ce terrier.

a. _____

b. _____

10. Dans ce bouquet il y a des fleurs magnifiques.

a. _____

b. _____

3. Transformation du style direct en style indirect :

A. Observe chaque couple de phrases. En quoi les phrases A et B sont-elles semblables et en quoi sont-elles différentes ?

a. Marie m'a dit: «Je pars tout de suite !»
b. Marie m'a dit qu'elle partait tout de suite.

a. Ma mère m'avait dit: «Va ranger ta chambre!»
b. Ma mère m'avait dit d'aller ranger ma chambre.

a. Pierre déclara : «C'est Luc qui a commencé la chicane!»
b. Pierre déclara que c'était Luc qui avait commencé la chicane.

a. Mon ami m'a demandé: «Est-ce que c'est ton père qui vient nous chercher ?»
b. Mon ami m'a demandé si c'était mon père qui venait nous chercher.

a. «Sois très prudent !» me cria-t-elle.
b. Elle me cria d'être très prudent.

Donc, pour enlever les dialogues dans une phrase :

1. _____
2. _____
3. _____

B. À ton tour de transformer les phrases de style direct en style indirect afin d'éliminer les dialogues. Plusieurs bonnes réponses sont possibles. Tu peux aussi inverser l'ordre des mots au besoin.

1a. La sorcière dit aux nains : «Je vous changerai en crapauds ! »
1b. _____

2a. Le vilain petit canard pleurnichait : «Personne ne veut de moi ! »
2b. _____

3a. «Je ne comprends pas comment ce vilain caneton peut être mon fils !"» rétorqua la cane.

3b. _____

4a. «Comme vous êtes belles!» s'exclama la petite fille en regardant les étoiles scintillantes.

4b. _____

5a. Chaperon rouge frappa à la porte en disant : «Grand-mère, est-ce que je peux entrer ? »

5b. _____

6a. «Vous êtes arrivés juste à temps ! » murmura la pauvre grand-mère aux chasseurs.

6b. _____

7a. L'espion chuchota : «Hé, agent 07, je n'ai rien d'anormal à signaler ! »

7b. _____

8a. J'ai répondu à ma mère : «D'accord, je vais rentrer de bonne heure ! »

8b. _____

9a. Marc m'a dit : «Allo toi, comment ça va ? »

9b. _____

10a. Mon frère n'arrête pas de me dire : «Toi, laisse-moi tranquille et va jouer ailleurs !»

10b. _____

11a. Je t'ai demandé en premier : «Viens-tu jouer chez nous ?»

11b. _____

12a. Mon ami répliqua : « Ce n'est pas moi, c'est toi qui a commencé la chicane !»

12b. _____

13a. Un monsieur qui voit un mendiant, dit : «Venez chez moi, je vous donnerai un bon repas!»

13b. _____

14a. Elle m'a dit : « Va t'en ! »

14b. _____

15a. Il a dit à Marie-Claude : «Je t'aime beaucoup !»

15b. _____

16a. Ma jeune soeur me demande toujours : «Est-ce que je peux jouer avec toi ? »

16b. _____

17a. Elle m'a dit : «J'irai magasiner sans toi ! »

17b. _____

18a. C'est lui qui m'a dit : «Je vais me venger si tu m'agaces !»

18b. _____

19a. Il m'a dit : «Je partirai bientôt ! »

19b. _____

20a. Le voisin me dit : «Bonjour, ça va bien ?», tous les matins.

20b. _____

21a. Je me demande souvent : « Qu'est-ce que je vais avoir pour ma fête ?»

21b. _____

4. Remplacement des «qui» et des «que» inutiles :

A. Remplacement de «qui» ou «que» par un adjectif, un participe passé ou une tournure de phrase plus simple :

A.1 Observe et explique les tranformations effectuées dans ces couples de phrases :

1.a) Il punit les élèves qui bavardent.
b) Il punit les élèves bavards.

2. a) Tintin aperçut une mallette qui était oubliée sur un banc.
b) Tintin aperçut une mallette oubliée sur un banc.

3. a) Lorsqu'il fut rendu à l'île Noire, Tintin se retrouva face à un gorille.
b) Rendu à l'île Noire, Tintin se retrouva face à un gorille.

4. a) Cet athlète a des jambes qui sont très robustes.
b) Cet athlète a des jambes très robustes.

5. a) Ne touche pas à la plante qui est sur l'étagère.
b) Ne touche pas à la plante sur l'étagère.

A.2 À ton tour de remplacer «qui» ou «que» par un adjectif, un participe passé ou une tournure de phrase plus simple :

1.a) Les policiers ont retrouvé les marchandises qui avaient été volées dans cet entrepôt.
b) _____

2. a) Aussitôt qu'il fut entré dans la maison, mon père téléphona à l'hôpital.
b) _____

3. a) Ce clown a un nez qui est très long et très retroussé.
b) _____

4. a) Je trouve que ton visage est merveilleusement expressif.

   b) _____

B. Remplacement de «qui» ou «que» par un groupe du nom ou une tournure de phrase plus simple :

B.1 Observe ces couples de phrases et explique les transformations effectuées :

1. a) Ma mère nous expliqua que cette loi était injuste.
   b) Ma mère nous expliqua l'injustice de cette loi.

2. a) J'attends que Pierre arrive pour aller au centre d'achats.
   b) J'attends l'arrivée de Pierre pour aller au centre d'achats..

3. a) Ouvrez ma lettre seulement après que je sois parti.
   b) Ouvrez ma lettre seulement après mon départ.

4. a) Le capitaine constata que les caisses étaient disparues.
   b) Le capitaine constata la disparition des caisses.

5. a) Marie nous expliqua pourquoi elle était en retard.
   b) Marie nous expliqua la cause de son retard.

B.2 À ton tour de remplacer «qui» ou «que» par un groupe du nom ou une tournure de phrase plus simple :

1. a) En arrivant à l'auto, mon père constata qu'il avait perdu ses clés.

   b) _____

2. a) Les policiers ont enquêté sur les marchandises qui avaient été volées.

   b) _____

3. a) Ma principale qualité, c'est que je suis toujours de bonne humeur.

   b) _____

4. a) Mon père a remarqué que sa nouvelle voiture est déjà égratignée.

   b) _____

5. a) Ma cousine m'a annoncé qu'elle viendrait me voir demain.

   b) _____

6. a) Manon a continué à jouer au soccer malgré qu'elle soit blessée.

   b) _____

7. a) Depuis que j'ai eu mon accident, je joue très peu au hockey.

   b) _____

C. Remplacement de «qui» ou «que» par une tournure de phrase plus simple, à l'infinitif ou au participe présent :

C.1 Observe ces couples de phrases et explique les transformations effectuées :

1. a) Je regardais les enfants qui jouaient dans la cour.
   b) Je regardais les enfants jouer dans la cour.
   c) Je regardais les enfants jouant dans la cour.

2. a) J'ai dit à Lucie qu'elle arrête de m'agacer.
   b) J'ai dit à Lucie d'arrêter de m'agacer.

3. a) Avant que je débute ce travail, je veux connaître votre opinion.
   b) Avant de débuter ce travail, je veux connaître votre opinion.
   c) (N.B. Avant le début de ce travail, ... : groupe du nom)

4. a) Louis pense qu'il viendra à ma fête, samedi.
   b) Louis pense venir à ma fête, samedi.

5. a) Je suis allée chez mon amie pour qu'elle m'explique mon devoir de mathématique.

   b) Je suis allée chez mon amie pour me faire expliquer mon devoir de mathématique.

6. a) Mon oncle a eu une amende parce qu'il a brûlé un feu rouge.

   b) Mon oncle a eu une amende pour avoir brûlé un feu rouge.

7. a) Pendant que je mangeais, j'observais ce petit écureuil.

   b) En mangeant, j'observais ce petit écureuil.

   ou : Tout en mangeant, j'observais ...)

8. a) Les touristes qui partaient très tôt, se couchèrent de bonne heure.

   b) Les touristes partant très tôt, se couchèrent de bonne heure.

   c) Partant très tôt, les touristes se couchèrent de bonne heure.

9. a) Lorsqu'il débarqua sur le quai, le marin constata qu'il avait oublié l'ancre.

   b) En débarquant sur le quai, le marin constata qu'il avait oublié l'ancre.

   (N.B. : En débarquant sur le quai, le marin contata l'oubli de son ancre. --> groupe du nom)

C.2 À ton tour de remplacer «qui» ou «que» en utilisant une tournure de phrase plus simple, à l'infinitif ou au participe présent :

1. a) J'entends les scies à chaîne qui hurlent dans la forêt.

   b) _____

2. a) Tintin aperçut les bandits qui s'enfuyaient avec la pierre précieuse.

   b) _____

3. a) J'entends ma mère qui m'appelle pour souper.

   b) _____

4. a) Il sortit dehors après qu'il eut terminé son repas.

   b) _____

5. a) Marc part souvent sans qu'il ne nous prévienne.

   b) _____

6. a) Marie était si triste qu'elle pleura à chaudes larmes.

   b) _____

7. a) Le garçon qui faisait toujours des grimaces fut bien puni.

   b) _____

8. a) J'avais dit à Marie qu'elle vienne me rejoindre au cinéma.

   b) _____

APPENDICE 9

TABLEAUX : 7 et 8

Tableau 7

Résultats détaillés des parties A et B du questionnaire (en %)

questions	A1	A2	A3	A4	A5	A6	A7	A8	A9	A10	A11	A12	A13	A14	A15	A16	A17	A18	A19	A20	A21	A22	A23	A24	A25
Groupe expér.																									
pré-expér.	58	27	46	58	54	23	12	46	69	62	4	65	0	12	50	35	35	62	62	42	38	35	73	54	46
post-expér.	89	81	93	93	93	81	48	89	89	100	44	89	37	81	89	96	85	96	74	93	85	56	93	41	96
Différence	31	54	47	35	39	58	36	43	20	38	40	24	37	69	39	61	50	34	12	51	47	21	20	-13	50
Groupe-témoin no 1																									
pré-expér.	100	71	82	86	82	64	4	79	71	89	4	86	4	29	82	64	75	79	68	71	75	29	79	61	79
post-expér.	100	89	93	96	82	71	39	64	96	96	21	96	14	64	89	68	86	100	89	93	96	61	96	68	96
différence	0	18	11	10	0	7	35	-15	25	7	17	10	10	35	7	4	11	21	21	22	21	32	17	7	17
Groupe-témoin no 2																									
pré-expér.	100	74	74	85	59	56	56	56	74	78	4	67	4	11	70	33	41	67	74	48	52	41	67	41	52
post-expér.	100	96	81	93	74	56	52	74	96	89	7	93	7	26	89	67	67	89	78	74	63	30	93	48	74
différence	0	22	7	8	15	0	-4	18	22	11	3	26	3	15	19	34	26	22	4	26	11	-11	26	7	22

questions	B1	B2	B3	B4	B5	B6	B7	B8	B9	B10	B11	B12	B13	B14	B15	B16	B17	B18	B19	B20	B21	B22	B23	B24	B25
Groupe expér.																									
pré-expér.	81	88	62	69	46	69	69	92	58	92	100	96	88	73	23	81	85	65	15	69	81	73	77	50	58
post-expér.	93	81	81	78	74	93	70	100	74	85	100	96	96	96	37	100	81	70	11	85	96	100	96	63	63
différence	12	-7	19	9	28	24	1	8	16	-7	0	0	8	23	14	19	-4	5	-4	16	15	27	19	13	5
Groupe-témoin no 1																									
pré-expér.	82	75	61	68	54	68	79	89	54	82	93	86	75	79	29	89	79	64	21	93	75	86	89	39	39
post-expér.	89	86	86	86	68	86	93	100	89	96	100	93	93	96	43	100	82	82	18	96	79	82	93	68	57
différence	7	11	25	18	14	18	14	11	35	14	7	7	18	17	14	11	3	18	-3	3	4	-4	4	29	18
Groupe-témoin no 2																									
pré-expér.	78	70	81	70	56	85	59	89	44	70	85	93	67	89	11	81	81	41	11	85	81	70	81	33	33
post-expér.	63	74	70	59	41	85	89	93	70	89	93	85	81	100	26	96	78	63	19	85	78	70	89	56	56
différence	-15	4	-11	-21	-15	0	30	4	26	19	8	-8	14	11	15	15	-3	22	8	0	-3	0	8	23	23

Tableau 8

Résultats détaillés des parties C et D du questionnaire (en %)

questions	C1	C2	C3	C4	C5	D1	D2	D3	D4	D5	D6	D7	D8	D9	D10	D11	D12	D13	D14	D15	D16	D17	D18	D19	D20	D21	D22	D23
Groupe expér.																												
pré-expér.	38	58	42	35	12	62	69	23	31	35	54	38	42	88	69	65	62	46	42	31	35	31	42	31	19	31	19	27
post-expér.	41	96	56	63	70	96	89	52	74	56	70	59	70	85	78	81	74	56	48	59	44	48	52	56	48	44	11	37
différence	3	38	14	28	58	34	20	29	43	21	16	21	28	-3	9	16	12	10	6	28	9	17	10	25	29	13	-8	10
Groupe-témoin no 1																												
pré-expér.	46	54	39	54	18	86	75	36	71	50	71	68	79	93	86	86	79	71	61	79	39	39	61	43	39	36	32	36
post-expér.	43	82	43	50	25	89	93	46	71	68	79	82	64	89	89	82	71	50	61	61	25	50	61	54	50	54	29	57
différence	-3	28	4	-4	7	3	18	10	0	18	8	14	-15	-4	3	-4	-8	-21	0	-18	-14	11	0	11	11	18	-3	21
Groupe-témoin no 2																												
pré-expér.	26	30	30	15	15	56	67	33	52	41	37	52	67	81	67	52	56	22	41	33	30	30	48	37	30	22	7	30
post-expér.	22	41	33	26	7	74	70	11	59	30	56	48	56	89	67	67	78	30	44	33	30	33	52	33	33	30	19	30
différence	-4	11	3	11	-8	18	3	-22	7	-11	19	-4	-11	8	0	15	22	8	3	0	0	3	4	-4	3	8	12	0

APPENDICE 10

TABLEAUX : 9a , 9b , 9c

Tableau 9a

Résultats détaillés des projets d'écriture du groupe expérimental

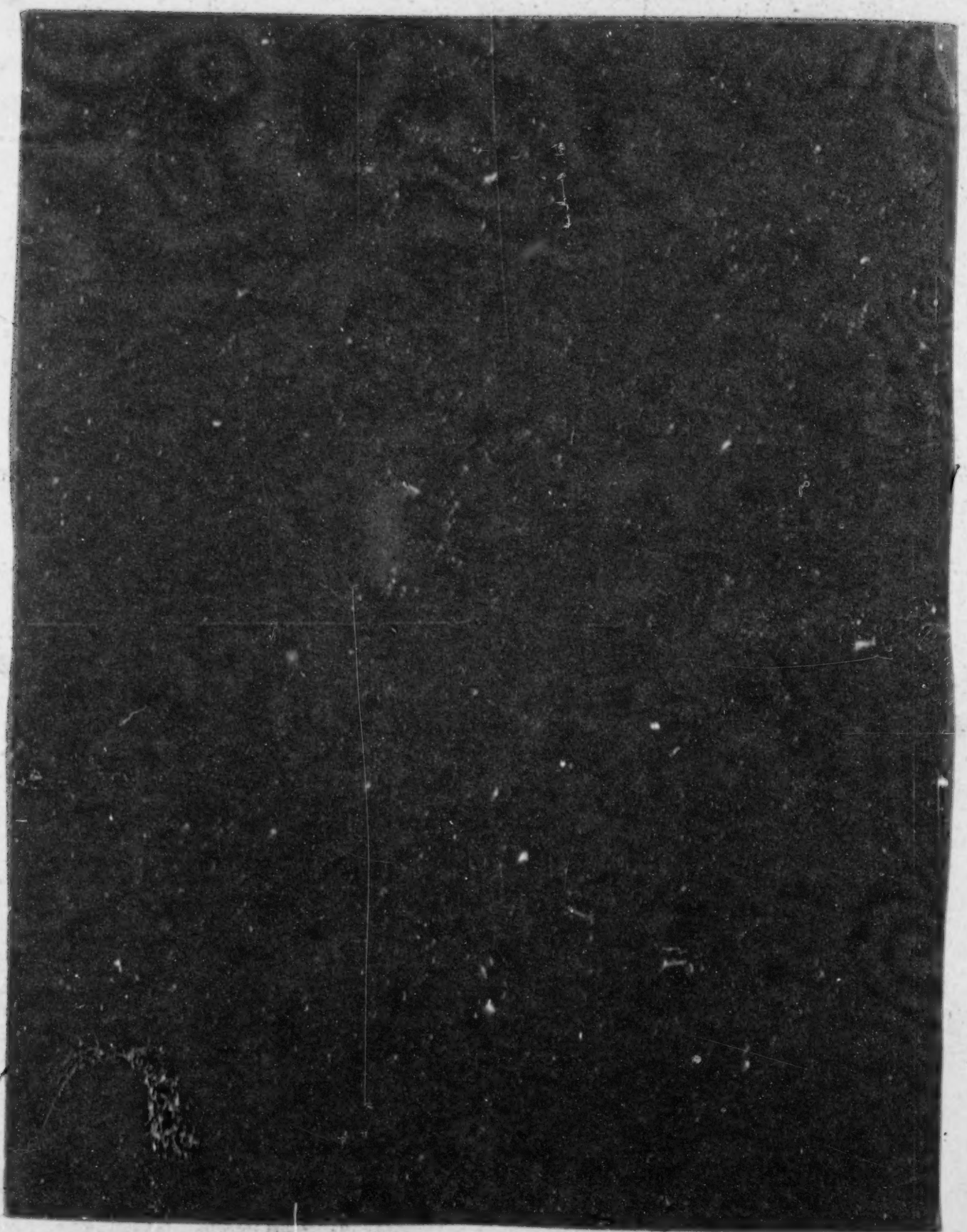
	pré-expérimental						post-expérimental						
Elèves	TEXTE 1			TEXTE 2			TEXTE 3			TEXTE 4			Habileté
	S	V-R	E	S	V-R	E	S	V-R	E	S	V-R	E	
1	1	2	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	TF
2	4	3	2	3	3	3	3	2	3	2	2	2	Fa
3	2	2	2	2	2	2	1	1	1	1	1	1	F
4	2	2	2	2	2	2	1	1	1	1	1	1	F
5	3	2	3	3	2	3	2	2	2	2	2	2	M
6	3	3	3	3	3	3	3	2	2	2	2	1	M
7	2	2	2	2	2	2	2	1	1	2	2	2	MFa
8	2	3	2	4	3	4	2	2	2	2	2	2	MFa
9	2	2	2	2	2	2	2	1	2	1	1	1	MF
10	2	2	2	3	2	3	2	2	2	2	2	2	M
11	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	MF
12	3	3	3	3	3	3	2	2	2	2	1	1	Fa
13	2	2	2	1	1	1	2	2	2	1	1	1	F
14	4	4	4	4	3	4	3	3	3	4	3	4	TFa
15	3	3	3	4	2	3	2	3	2	3	2	2	TFa
16	2	2	2	2	2	3	2	2	2	2	2	2	MFa
17	2	2	2	3	2	2	2	2	2	3	2	2	Fa
18	3	2	3	3	2	3	2	2	2	2	2	2	MFa
19	2	2	2	3	3	3	2	3	2	2	2	3	Fa
20	2	2	2	2	2	2	2	2	1	2	1	1	MF
21	1	1	1	1	1	2	1	1	1	1	1	1	TF
22	2	2	2	2	2	2	1	1	1	2	1	2	MF
23	2	2	2	2	2	3	2	2	2	2	1	2	M
24	2	3	2	3	2	3	2	2	2	3	2	2	Fa
25	1	2	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	F
26	2	2	2	2	2	2	1	1	2	1	1	1	F
27	-	-	-	-	-	-	2	2	2	1	1	2	M
28	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-

Tableau 9b

Résultats détaillés des projets d'écriture du groupe-témoin no 1

Elèves	pré-expérimental						post-expérimental						Habileté
	TEXTE 1			TEXTE 2			TEXTE 3			TEXTE 4			
	S	V-R	E	S	V-R	E	S	V-R	E	S	V-R	E	
1	1	2	1	1	1	2	1	2	1	1	1	2	F
2	4	3	4	3	3	3	3	2	2	3	2	3	Fa
3	3	3	3	2	2	2	2	2	2	2	2	2	MFa
4	4	4	4	3	3	3	3	3	3	2	3	3	TFa
5	2	2	2	1	1	1	1	2	1	1	1	1	MF
6	1	2	2	2	2	2	1	2	1	1	2	1	MF
7	3	2	3	3	2	3	2	2	2	2	2	2	M
8	2	3	3	3	3	2	3	2	2	4	3	2	Fa
9	2	2	2	2	2	2	1	2	1	1	1	1	F
10	3	3	4	2	3	2	3	3	2	3	4	3	TFa
11	3	2	2	3	2	3	2	2	2	3	2	2	M
12	1	2	1	2	2	1	1	2	1	1	1	1	F
13	3	3	3	2	2	2	1	2	1	1	1	1	F
14	4	3	4	4	4	4	3	3	3	4	3	2	Fa
15	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	M
16	2	3	2	2	2	2	1	2	1	1	2	1	F
17	2	1	1	1	2	1	1	1	1	2	1	1	TF
18	3	3	3	3	2	3	3	2	3	3	2	2	MFa
19	1	2	2	1	1	2	1	1	1	2	2	1	TF
20	2	2	2	2	2	2	2	2	1	3	2	2	MF
21	2	1	2	1	1	1	1	1	1	1	1	1	TF
22	2	2	1	2	2	2	1	1	1	1	1	1	TF
23	2	3	3	3	2	2	2	2	2	3	2	2	MFa
24	3	2	3	3	2	3	3	3	2	2	2	3	M
25	3	3	3	3	3	3	2	2	2	2	2	3	M
26	2	1	2	3	2	2	1	1	2	2	2	1	F
27	2	2	2	3	2	2	1	2	2	1	1	1	F
28	2	3	3	3	3	3	3	3	3	2	3	3	TFa

Tableau 9c

Résultats détaillés des projets d'écriture du groupe-témoin no 2

	pré-expérimental						post-expérimental						
Elèves	TEXTE 1			TEXTE 2			TEXTE 3			TEXTE 4			Habileté
	S	V-R	E	S	V-R	E	S	V-R	E	S	V-R	E	
1	4	3	4	3	2	2	3	2	3	3	3	3	Fa
2	2	3	3	3	2	2	abs	abs	abs	3	2	2	M
3	3	3	2	4	3	3	2	3	2	3	2	2	Fa
4	2	2	2	3	2	3	2	2	2	2	3	3	M
5	2	1	1	2	1	2	1	2	1	2	2	1	TF
6	1	1	1	2	1	1	1	1	1	1	1	1	F
7	4	3	3	4	2	3	2	2	2	2	1	2	M
8	4	3	4	4	3	3	4	3	3	3	3	2	TFa
9	3	3	2	2	2	2	2	3	2	2	2	2	MF
10	2	2	2	2	2	3	3	3	2	2	2	3	M
11	4	3	3	4	3	4	4	3	3	3	2	3	TFa
12	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	1	2	M
13	2	2	2	2	1	1	1	1	1	2	1	1	MF
14	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	TF
15	3	2	2	4	2	3	2	2	2	2	2	2	M
16	3	2	2	4	2	3	2	3	2	2	2	2	Fa
17	3	3	2	3	3	3	3	3	3	3	2	3	TFa
18	3	3	3	4	3	3	3	3	2	4	3	3	Fa
19	2	3	2	3	2	3	2	3	2	2	2	2	M
20	3	2	2	3	2	2	3	2	2	2	2	2	MFa
21	3	2	2	4	4	3	2	3	2	4	4	4	Fa
22	2	2	1	3	2	2	2	2	2	2	2	2	M
23	1	1	1	2	1	1	1	2	1	1	1	2	F
24	3	3	2	3	2	2	3	3	2	3	3	3	TFa
25	3	2	2	abs	abs	abs	abs	abs	abs	3	2	2	M
26	3	3	3	3	3	3	3	3	2	3	2	3	Fa
27	2	2	1	2	2	2	1	2	1	1	1	1	MF
28	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-